Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170019
Centre d'intérêt: 71

Michaud, Yves.

Programme pour développer la compétence en lecture et le rendement scolaire chez les étudiants "dangereusement faibles" du collégial : rapport final de la troisième phase / rédigé par Yves Michaud ; chercheurs, Geraldine Schwartz, Yves Michaud, Thérèse Belzile. -- [Montréal? : s.n.], 1978 (Montréal : Collège Ahuntsic).
xi, 256 p. : graph. ; 28 cm.

Titre anglais: Program to develop reading efficiency and academic effectiveness in "high risk" college students. Texte français seulement.
"Ce programme est bilingue et interdisciplinaire : psychologie/psychology, français/English". "Collèges: Rosemont, John Abbott, Champlain". Code 15-3110.

Cote Dewey: 418.007/M622p Cote LC: LB/1050.5

Descripteur(s): *Didactique du français *Didactique de l'anglais *Difficulté de lecture *Difficulté scolaire *Enseignement correctif *Compétence de l'étudiant *Tutorat *Test de lecture *Collégial (Niveau) *Secondaire (Niveau)

L'habileté en lecture est l'un des facteurs qui déterminent le succès scolaire. Ce rapport décrit les résultats de la troisième phase d'une recherche sur l'aptitude à lire et les habiletés scolaires connexes des étudiants du collégial I. La matière peut être regroupée en quatre principales sections: élaboration d'instruments diagnostiques, étude de l'échantillon (données sociologiques extensives et données cognitives intensives), établissement d'un programme d'apprentissage; analyse des résultats et de l'efficacité de ce programme. Le principe directeur de l'entreprise est que "l'apprentissage actif donne des résultats supérieurs à l'apprentissage passif".

Poursuivie de 1976 à 1978 aux collèges John Abbott, Champlain et Rosemont, la recherche a porté sur 3094 étudiants de cégep I, tant francophones qu'anglophones. Des instruments diagnostiques ont été développés à Rosemont: 1. Le TDR, test diagnostique de lecture (Belzile) traduit du test américain DRT, 2. Le TRF, test de rendement en français, niveau collégial I (Castonguay), 3. Les TDR, tests diagnostiques de lecture (Serrouya, Michaud). On relève parmi les facteurs mesurés: vitesse, vocabulaire, compréhension, taux d'efficacité, intelligence, verbalisation, spatialisation.

Le rapport fait ressortir la pauvreté endémique des habiletés en lecture: faible vitesse, vocabulaire imprécis, difficultés de compréhension et de synthèse. Faute d'exercices systématiques, l'étudiant manque de techniques et de stratégies de lecture. Un programme de correction a été élaboré et appliqué. Il comporte: 1. un cours de psychologie sur les lois de l'apprentissage appliqués à la lecture et à l'étude, 2. un cours de langue sur les techniques de la

lecture, de la compréhension du vocabulaire et de l'étude, 3. une expérience de tutorat avec des pairs ou des élèves faibles du secondaire. Les résultats s'avèrent positifs. L'impact sur le rendement scolaire ne saurait toutefois être mesuré de façon valide avant l'été 1980. On suggère de favoriser le développement des habiletés de lecture aux niveaux primaire et secondaire, de créer ou de valider des tests pour ces niveaux et d'adapter à une large échelle le programme de correction.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - Collèges Rosemont, Champlain, John Abbott
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170019

PSYCHOLOGIE / FRANÇAIS

PROGRAMME POUR DÉVELOPPER **LA COMPÉTENCE EN LECTURE** ET LE RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS "DANGEREUSEMENT FAIBLES" DU COLLÉGIAL

RAPPORT FINAL
TROISIÈME PHASE

PSYCHOLOGY / ENGLISH

PROGRAM TO DEVELOP READING EFFICIENCY AND ACADEMIC EFFECTIVENESS IN "HIGH RISK" COLLEGE STUDENTS

FINAL REPORT
PHASE THREE

E D U Q 8170019

TABLE DES MATIERES

Page

Préface ii

Remerciements iii

Instruments développés à Rosemont ix

Futur de la recherche x

Chercheurs xi

SECTION I - INTRODUCTION 1

Vue générale 3

Discussion 14

Figures 1, 2, 3, 4, 5,
Tableau 1 score en lecture des étudiants à Rosemont 4 - 10

SECTION II - NORMALISATION 19

Tests diagnostiques de lecture 19

Test de français 38

Corrélations inter-tests 48

Tableaux 1a, 1b, 1b bis, 1c, 1c bis, 1d, 1d bis Tests
de lecture par parties . . . . . 29 - 29 bis

Tableau 1e Courbe des déciles 33

Tableau 1f Intervalles de confiance 34

Tableaux 2a, 2a bis Scores en français 41, 42

Tableaux 2b, 2c, 2d, 2e, 2f Scores par parties . . . 43- 47

SECTION III - ETUDE SOCIOLOGIQUE 51

Données sociologiques extensives 53

Ecoles secondaires fréquentées 54

Tableaux 3a, 3b, 3c, 3d Moyennes de scores . . . . 57 - 60

Programmes 61

Tableaux 4a, 4b, 4c, 4d Moyennes de scores . . . . 63 - 66

Langue maternelle 67

Tableaux 5a, 5b, 5c, 5d Moyennes des scores . . . . 72 - 75

Données familiales 76

Dimensions de la famille 78

Tableaux 6a, 6b Moyennes des scores . . . . . 80 - 82

Rang à la naissance 83

Tableaux 7a, 7b, 7c, 7d Moyennes des scores . . . . 85 - 88

Enfants uniques 89

Enfants de parents seuls 91

Jumeaux 92

Sexe 93

Le cadet 93

Tableaux 8a, 8b, 8c, 8d Moyennes des scores . . . . 95 - 98

Sommaire des données familiales 99

Tableaux 8e, 8f . . . . . 102 - 103

Education des parents 104

Tableaux 9a, 9b, 9c Moyennes des scores . . . . . 107 - 108

Données cognitives intensives 109

Centre de contrôle du comportement 109

Comportement d'étude 110

Compétence perceptuelle 111

Habiletés du langage 112

Latéralité 113

Attitudes et image de soi 114

SECTION IV - LE PROGRAMME 117

Théorie et bases rationnelles 117

Exemple pratique 119

Les cours 123

Description du programme expérimental 128

Les groupes contrôles 130

Plans expérimentaux . . . . . 131 - 133

Population soumise aux tests 134

Etudes pilotes 136

Sommaire 139

SECTION V - LES RESULTATS 141

Objectifs 141

Etudiants "Dangereusement faibles" comme tuteurs 143

Tableau 10 Gains chez les élèves 146

Tableau 11 Gains chez les étudiants anglophones 147

Tableau 11a Gains chez les étudiants des trois collèges . 148

La lecture au collégial - Résultats finaux 149

Tableau 12 A John Abbott 153

Tableau 12a A Champlain 154

Tableaux 12b, 12c A Rosemont . . . . . 156 - 157

Tableau 12d A Rosemont, selon les groupes 162

Tableau 12e A Rosemont, selon les sous-groupes 163

Tableau 12f A Rosemont, tuteurs et non-tuteurs 165

Résultats détaillés (Rosemont) 166

Vitesse 166

Tableau 13 Vitesse 167

Vocabulaire 168

Tableau 13a Vocabulaire 169

Compréhension 168

Tableau 13b, Compréhension 170

Score total 171

Tableau 14 Score total 172

Taux de compréhension 171

Tableau 15 Taux de compréhension 173

Taux d'efficacité 174

Tableau 16 Taux d'efficacité 175

Français 176

Tableau 17, Français 177

Habiletés perceptuelles 178

Intelligence G 178

Tableau 18, Intelligence 179

Verbalisation 180

Tableau 19, Verbalisation 181

Numération 182

Tableau 20, Numération 183

Spatialisation 184

Tableau 21, Spatialisation 185

Perception 186

Tableau 22, Perception 187

Totaux en perception mécanique 192

Tableau 23 - Moyenne des scores bruts 193

Tableau 24 - Variable aptitudes intellectuelles 194

Tableau 25 - Variable perception 195

Tableau 26 - Regroupement 196

SECTION VI - RESULTATS AUX MESURES SUBJECTIVES . 197

Comportements-cibles 197

Tableau 26a Mesure générale 199

Tableau 26b Comportements-cibles 200

Tableau 26c Comportements-cibles 201

Tableau 26d Maîtrise du comportement 203

Tableau 26e Apprentissage behavioral 204

Tableau 26f Réactions verbales 205

Mesure générale des objectifs 206

Tableau 27 Fréquence des objectifs (général) 209

Tableau 27a " " " 1 et 2 210

Tableau 27b " " " 3 et 4 211

Tableau 27c " " " 5 et 6 212

Tableau 27d " " " 7 et 8 213

Tableau 27e Moyenne " " tuteurs on non 214

Tableau 27f " " " groupes et sous-groupes . . 215

SECTION VII - CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS . . . 217

Diagnostic . . . . . - 217

Recommandations 1 à 6 . . . . . 220 - 222

Les instruments diagnostiques 223

Recommandations 7 et 8 224

Programme de correction 225

Recommandation 9 227

Le rendement scolaire 227

Recommandation 10 227

Les techniques d'amélioration . . . . . 228 - 232

Recommandations 11, 12, 13 . . . . . 232 - 233

Appendices 234

Lettres aux étudiants 235

Formule d'application 240

Fiche d'information 238

Programme d'auto-maîtrise 241

Plan de cours (français) . . . . . 242 - 246

Mesure de préférence latérale . . . . . 247 - 248

Echelle d'attitude (Estes) 249

Inventaire de soi (niveau secondaire) . . . . . 250 - 252

Echelle d'angoisse et de satisfaction scolaire . . . . . 253 - 254

Lettre d'un tuteur aux parents d'un élève . . . . . 255 - 256

PROGRAMME POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE EN LECTURE ET LE RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ETUDIANTS "DANGEREUSEMENT FAIBLES" DU COLLEGIAL

PROGRAM TO DEVELOP READING EFFICIENCY AND ACADEMIC EFFECTIVENESS IN "HIGH RISK" COLLEGE STUDENTS

Ce programme est bilingue et interdisciplinaire

Psychologie/Psychology

Français/English

Le programme a débuté en septembre 1975

Rapport final de la troisième phase

Juin 1978

Collèges: Rosemont, John Abbott, Champlain

Rapport rédigé par:

Yves Michaud
Coordonnateur de la troisième phase

CHERCHEURS: Dr. Geraldine Schwartz, Yves Michaud, Thérèse Belzile

PREFACE

L'ensemble du programme de correction en lecture dont les résultats expérimentaux sont exposés et analysés dans le présent rapport repose sur le postulat suivant: l'apprentissage actif donne des résultats supérieurs à l'apprentissage passif. Comme l'acte d'enseigner est un processus intellectuel actif, nous avons cru bon de permettre à nos étudiants d'enseigner ce qu'ils ont appris avec nous. Ainsi ont-ils nettement vécu un apprentissage actif.

Y. Michaud

REMERCIEMENTS

Le présent rapport constitue la troisième et dernière phase d'un projet expérimental de grande envergure. Jamais ce projet n'aurait pu être mené à terme sans le travail et le concours de bien des personnes.

Il est important d'abord de souligner le nom de Dr Geraldine Schwartz qui fut l'instigatrice et la coordonnatrice de cet immense projet. Sa vision des choses, sa lucidité, son intelligence brillante, son énergie, son entregens et sa persévérance ont été le moteur qui a fait naître les équipes de chercheurs des trois collèges John Abbott, Champlain et Rosemont qui ont collaboré avec elle. Son mérite ne saurait passer sous silence et doit se mesurer à l'ampleur de la contribution qu'elle a fait pour l'éducation et la science au Québec.

Il faut ensuite reconnaître, apprécier et remercier l'apport des chercheurs dont le sens du devoir et l'effort surhumain ont permis la réalisation de cette recherche. Ce n'est que par leur enthousiasme, leur patience, leur talent exceptionnel de professeur et de chercheur, le partage de leurs documents et de leurs créations qu'il a été possible de tout réaliser. Voici les noms des membres de ces équipes:

John Abbott	Dr Geraldine Schwartz
	Alex Stirling
	Pearl Grubert
Champlain	Susan Woodruff
	Susan Kerwin
Rosemont	Yves Michaud
	Thérèse Belzile

Au Cegep de Rosemont, il est nécessaire d'accorder une mention spéciale aux personnes suivantes:

Nadine Serrouya pour sa contribution à l'équipe, sa participation active aux diverses opérations de mise sur pied et de réalisation du programme de tutorat à l'école Roberval. Des rencontres avec la Direction et avec divers responsables de l'école jusqu'aux rencontres cédulées des tuteurs avec des élèves choisis, en tout, elle a été de la partie et a su écarter les obstacles et clarifier les problèmes jusqu'à la solution, aider chacun des tuteurs et des élèves.

Jean-Charles Castonguay pour la création d'un test de rendement en français. Son travail a permis la réalisation d'études et de mesures diagnostiques sur les acquisitions du français chez les étudiants du collégial.

Rollande Vermeire dont l'entregens, l'esprit d'initiative et la motivation ont permis de mener à bien l'opération tutorat à l'école polyvalente Jacques Rousseau. Elle a aussi aidé à la normalisation des Tests de lecture par une participation à l'échantillonnage.

Marc Serrouya qui, par son savoir, son expérience, a créé les Tests diagnostiques de Lecture, instrument utilisé dans la présente recherche, et qui pourraient devenir la première mesure valide dans la province pour le collégial 1ère année, et éventuellement les années troisième, quatrième et cinquième du secondaire.

Jolyne Laplante-Paquet dont le travail de correction des textes a été nécessaire et remarquable. M. Belzile pour son travail de traduction du Diagnostic Reading Test, formule A.

Jean-Louis Galipeau qui a pu rendre possible l'expérimentation des tests diagnostiques de lecture à la Cité de la Haute-Gatineau.

France Kernec'h, secrétaire, dont la compétence et la disponibilité ont été un atout très précieux.

Ghislaine Pilon et Sylvie Henry, dont l'assistance comme techniciennes a contribué grandement à l'expression des diverses analyses, au long de la route.

D'autres personnes ont mis leurs habiletés au service de cette recherche et méritent nos remerciements les plus chaleureux:

Rhonda Amsel,	McGill Programmeur et conseiller en statistiques
David Liwanyan,	John Abbott Programmeur
Raynald Guérin,	Rosemont Analyste des procédés administratifs
Paul Duperron,	Rosemont Conseiller pédagogique, aujourd'hui registraire

Il faut encore reconnaître l'apport particulier d'une équipe de mathématiciens qui se spécialisent en docimologie et évaluation. Leur concours a permis l'analyse des tests de lecture et de français et seront à l'origine d'une amélioration de ces instruments de travail. Nous les en remercions vivement.

Il faut aussi souligner le support enthousiaste et compréhensif des administrateurs dont les décisions ont ouvert les portes des différents services du Collège: Mlle. Soufflet et le Service de l'Informatique, Germain Godbout, Robert Meilleur, Michel Choquette et les services pédagogiques, Jean Poirier et les services d'imprimerie, Denis Lefebvre et les services de recherche et expérimentation.

Sans leur aide, le projet aurait été impossible.

Enfin, un merci tout à fait particulier à celle qui nous a épaulé comme compagne de recherche, et dont l'enthousiasme, la diligence, la compétence et le souci du détail furent nécessaires à toutes les étapes de réalisation de la recherche.

Sa vision sur l'importance de la lecture et du français aura des répercussions sur les futures générations d'étudiants:

Thérèse Belzile, professeur de français.

De plus, nous voulons remercier les directions des Ecoles secondaires et du Collège de Rosemont pour leurs attitudes d'encouragement, leur esprit d'ouverture et d'accommodement.

Enfin, des remerciements tout particuliers s'adressent au "Service des Programmes" du Ministère de l'Education, à Québec qui a supporté de ses budgets le coût onéreux d'une recherche si ample. Il nous a été donné de constater la grandeur de vue des personnes qui ont travaillé de près à l'acceptation de ces projets. Les étudiants du Québec, et peut-être tout le système d'éducation profiteront des intuitions et des valeurs que ces personnes ont orienté vers le support de notre projet. Ils sont surtout:

Claude Therrien

Guy Gauthier

Roger Paquin

Gilles St-Pierre

La liste veut enfin mentionner au moins l'apport de nombreuses autres personnes qui ont aidé, encouragé, donné de leur temps pour que cet ouvrage se réalise dans ces heures où le temps est un facteur prioritaire et crucial.

A TOUS, MERCI

Sincèrement,

Yves Michaud

Yves Michaud

Instruments diagnostiques et correctifs développés au long de cette recherche expérimentale dans la troisième phase à Rosemont:

1. TDR, Test diagnostique de Lecture, trad. du test américain DRT	Belzile
2. TRF, test de Rendement en français niveau collégial I	Castongay
3. TDR, Tests diagnostiques de lecture	
création	Serrouya
modèle et normalisation	Michaud
4. Manuel de lecture (Exercices)	Belzile
5. Les trucs du métier	Belzile
6. Journal de bord (étudiant collégial)	Belzile
7. Journal de bord (élève)	Michaud
8. Manuel du tuteur	Michaud
9. La technologie du comportement	Michaud
10. Manuel d'administration des tests	Michaud
11. Fiche d'information, feuilles de réponse et d'interprétation, lettres à l'étudiant	Michaud

FUTUR DE LA RECHERCHE

Les chercheurs qui ont participé aux trois phases de la recherche ont déjà accompli un travail gigantesque. Ils ne vont pas s'arrêter là cependant et continueront à s'adonner à l'étude et analyse du phénomène de la lecture selon plusieurs dimensions. Ils sont prêts à faire état de leurs connaissances dans des présentations orales ou écrites selon la demande des milieux intéressés. Dans l'application comme dans l'analyse scientifique, il est important de comprendre qu'il reste encore beaucoup à faire pour corriger une situation dramatique, sensibiliser la collectivité, susciter la participation des éducateurs à tous les niveaux, créer des instruments adéquats de lecture et d'étude capables d'améliorer les habiletés de chacun des individus dont la faiblesse est particulière.

La liste qui suit indique les suites des recherches complétées actuellement en soulignant l'apport futur de chacun des chercheurs ainsi que les développements à poursuivre.

CHERCHEURS	DONNEES	SUITES
Schwartz Woodruff, Kerwin Michaud, Belzile	Programme général	Implantation
Schwartz, Sterling Grubert, Woodruff Kerwin, Michaud Belzile	Lisibilité	des tests des textes collégiaux
Schwartz, Woodruff Kerwin, Michaud	Fiches d'information socio-démographiques	
Stirling, Woodruff Michaud, Lefebvre	Comportement d'étude	objectifs opérationnels et généralisation
Schwartz, Michaud	Latéralité et lecture	nouvelle approche
Woodruff	Attitudes et lecture	
Kerwin, Belzile	Tutorat auprès de pairs	généralisation
Michaud	Compétence perceptuelle et psycho-motricité	approfondissement
Belzile, Michaud	Langue maternelle française	Instrumentation
Michaud, Belzile, Lefebvre, Viau Boursier, St-Germain	Etudes de validité des tests, instruments et objectifs	approfondissement
Stirling, Chinmaya	Lieu de contrôle	approfondissement
Guérin	Analyses statistiques	pertinence

PROGRAMME POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE
EN LECTURE ET LE RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ
LES ETUDIANTS "DANGEREUSEMENT FAIBLES"
DU COLLEGIAL

SECTION 1 - INTRODUCTION

Durant les trois dernières années, une étude intensive et extensive, dans un cadre de recherche très précis, a permis d'accumuler une banque incroyable de données sur le phénomène de l'habileté à lire et sur les habiletés scolaires connexes. Cette recherche a fait quelques découvertes fort utiles à la solution des problèmes que rencontrent un nombre trop important de lecteurs déficients.

Le sens de notre rapport est

1) d'exprimer toute l'information possible dans une forme concise et en tableaux;

2) de commenter les données de la recherche;

3) de décrire en détail les méthodes, procédés, techniques et programme mis au point par les chercheurs pour "développer la compétence en lecture et le rendement scolaire chez les étudiants "dangereusement faibles" du collégial;

4) de souligner les résultats de ce programme de recherche;

5) d'analyser les implications des découvertes de cette recherche pour les collèges francophones et anglophones;

6) de voir la contribution possible de cette recherche pour l'éducation des jeunes gens du monde francophone et anglophone. Déjà le 30 août 1977, Dr Géraldine Schwartz présentait à San Francisco le "Program to

develop reading efficiency in "high risk" college students" dans le cadre de la 35ème réunion annuelle du Conseil International des Psychologues;

7) de faire des recommandations pertinentes afin d'améliorer les modes d'éducation à la lecture au primaire et au secondaire et au collégial.

VUE GENERALE

L'ETUDIANT DE COLLEGE ET LA LECTURE

En août et septembre 1976, 1709 étudiants anglophones des collèges John Abbott et Champlain ont été soumis au Diagnostic Reading Test. En novembre 1976, 598 étudiants francophones ont été soumis à la version française de ce même test. En octobre 1977, 787 étudiants francophones à Rosemont ont été soumis aux Tests diagnostiques de lecture, créés pour la recherche selon un modèle semblable au Diagnostic Reading Test américain.

Les étudiants soumis aux tests étaient des nouveaux en 1ère année de collège.

Les résultats généraux de ces tests indiquent que ces étudiants ont des habiletés en lecture bien inférieure aux standards établis pour les étudiants nord-américains.

Les figures 1, 2, 3 et 4 montrent les résultats aux tests de 896, 810, 660 et 787 étudiants de 1ère année du cegep. Dans l'ensemble, les résultats sont meilleurs à John Abbott qu'à Champlain, et ceux de Rosemont nettement inférieurs aux deux autres. Un premier tableau donne les pourcentages cumulatifs des étudiants de collège I à John Abbott en fonction du cinquantième percentile des standards américains de la huitième année jusqu'à collège I. L'interprétation se

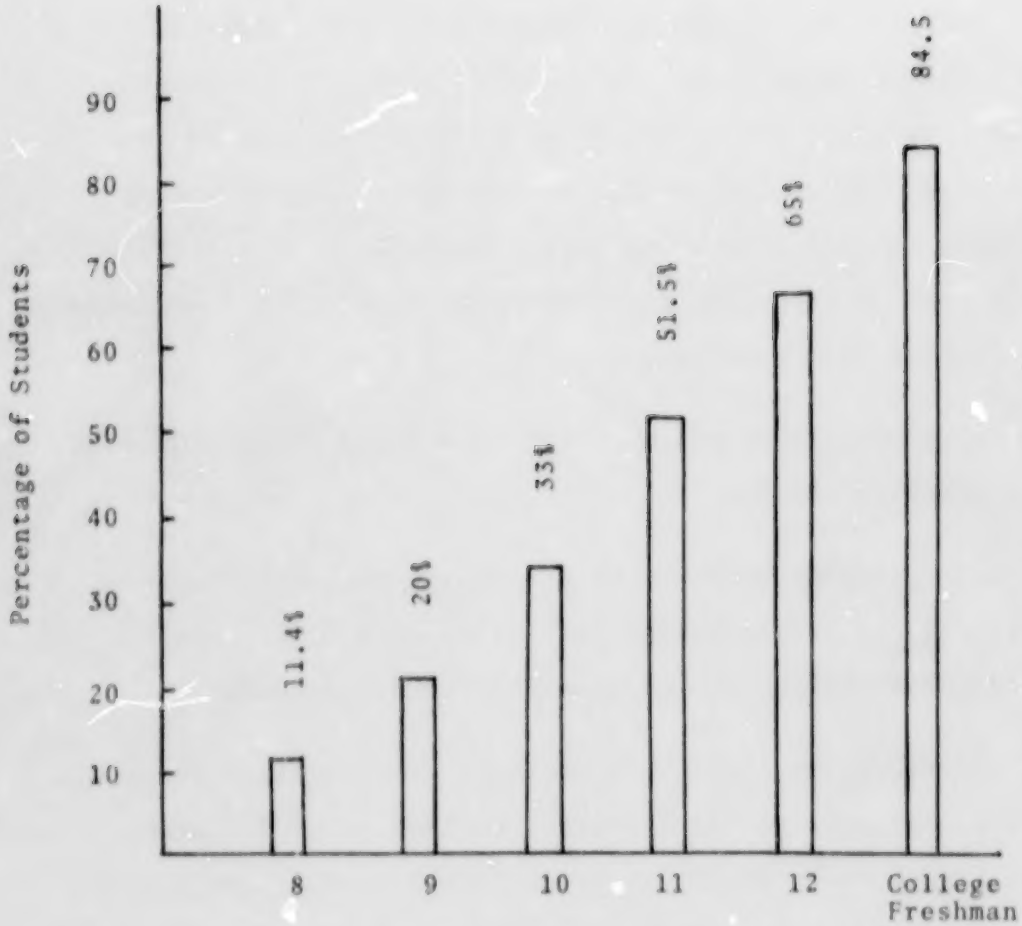


Figure 1. Cumulative graph showing percentage and number of entering students scoring at or below the FIFTIETH percentile of the indicated grade level on the DIAGNOSTIC READING TEST.

CHAMPLAIN

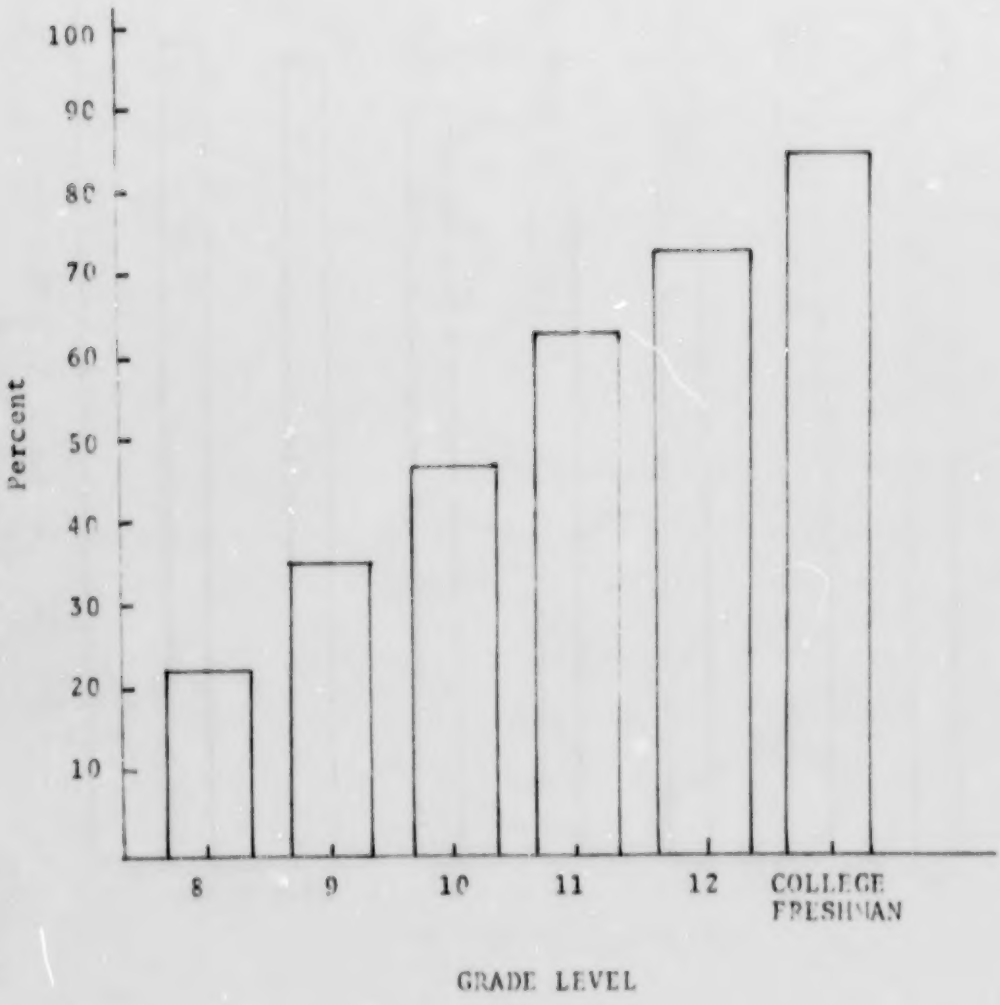
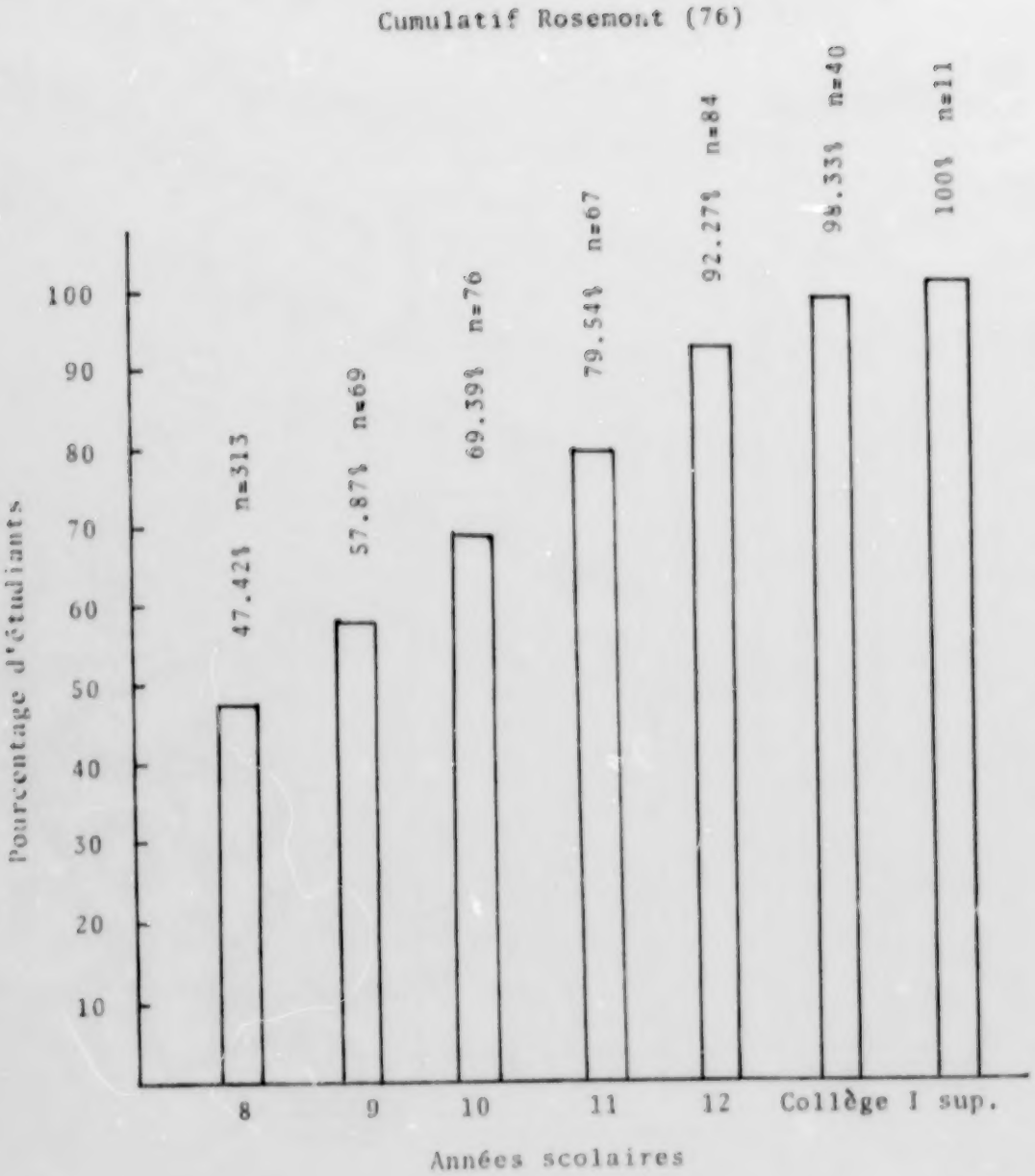
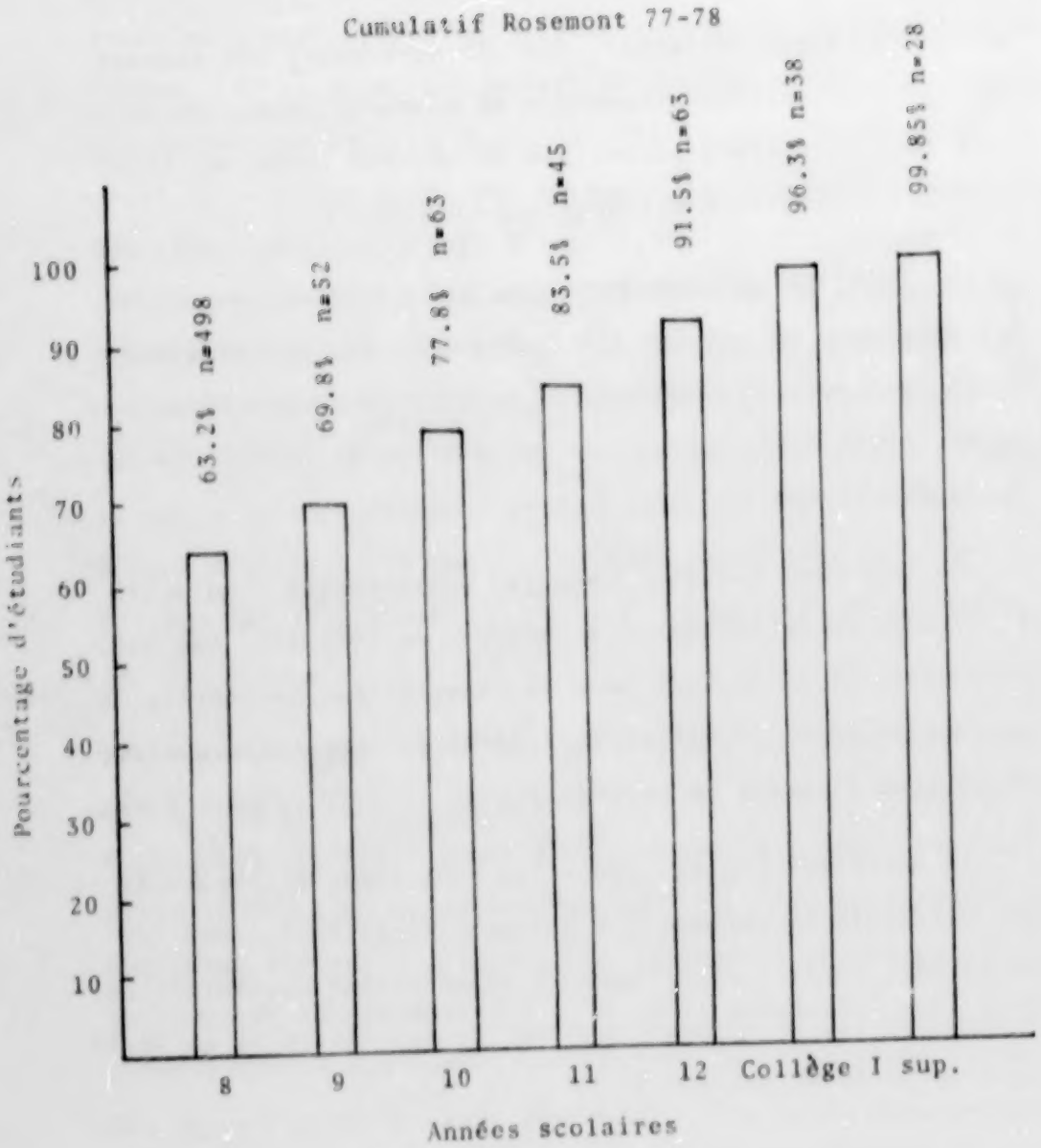


Figure: 2



N = 565

Figure 3 Graphique cumulatif du pourcentage et du nombre d'étudiants nouveaux dont le score est égal ou inférieur au cinquantième percentile de l'année scolaire selon les normes standards du Diagnostic Test.



N = 787

Figure 4 Graphique cumulatif du pourcentage et du nombre d'étudiants nouveaux dont le score est égal ou inférieur au cinquantième percentile de l'année scolaire selon les normes standards du Diagnostic Test.

fait de la façon suivante: des 896 étudiants, 20% tombent sous le cinquantième percentile de neuvième année; 51.5% sous le cinquantième percentile de onzième année, et 84.5% sous le cinquantième percentile de collège I.

Le deuxième tableau donne les pourcentages cumulatifs des étudiants de collège I à Champlain. Des 810 étudiants, 34.2% sont sous le cinquantième percentile de neuvième année; 63.3% sous le norme de onzième année; 85.7% sous la norme de collège I.

Le troisième tableau donne les pourcentages cumulatifs des étudiants de collège I à Rosemont en 1976-77. Des 565 étudiants; 57.9% tombent sous le cinquantième percentile de secondaire deux; 79.51% sous la norme de secondaire quatre; 98.3% sous la norme de collège I.

Le quatrième tableau donne les pourcentages cumulatifs des étudiants de collège I à Rosemont en 1977-78. Des 787 étudiants, 69.8% tombent sous le cinquantième percentile de secondaire II, 83.5% sous la norme de secondaire IV et 96.3% sous la norme de collège I.

Il nous faut penser que les normes américaines en fonction des années scolaires sont liées au système américain. Il est loin d'être sûr que les huitième, neuvième, ...,

douzième années correspondent aux secondaire I, II, ... V au Québec. Et de plus, l'étudiant de collège et qui est faible, n'a certes pas reçu la même quantité de connaissances que celui de neuvième année par exemple. Il est préférable, dès lors, qu'il soit jugé à l'intérieur de l'année où il se trouve. Mais, les différences culturelles d'une population à une autre peuvent expliquer à elles seules la différence, minime, au fond, qu'il y a entre norme d'une année à une autre. Ainsi, entre la norme de onzième et douzième années, il n'y a qu'un écart de 4 points en score brut. Ou encore, à John Abbott, 84.5% des scores bruts sont sous la norme collège, 85.7% à Champlain, 98.% à Rosemont en 76 et 96% en 77.

L'analyse des scores à l'intérieur d'une année est plus précise en partant d'une comparaison du nombre d'étudiants à chaque degré d'une échelle en pourcentage. Peu importe alors la norme en degrés-années, pourvu qu'on se fixe sur une norme équivalente à celle de collège I. L'obligation de comparer le secondaire V à la 12ème américaine nous pousse à tenir compte des normes américaines de 12ème année autant que de celles de "College Freshman". Une telle comparaison a été traduite dans la figure 5 de Champlain sur un échantillon de 810 étudiants.

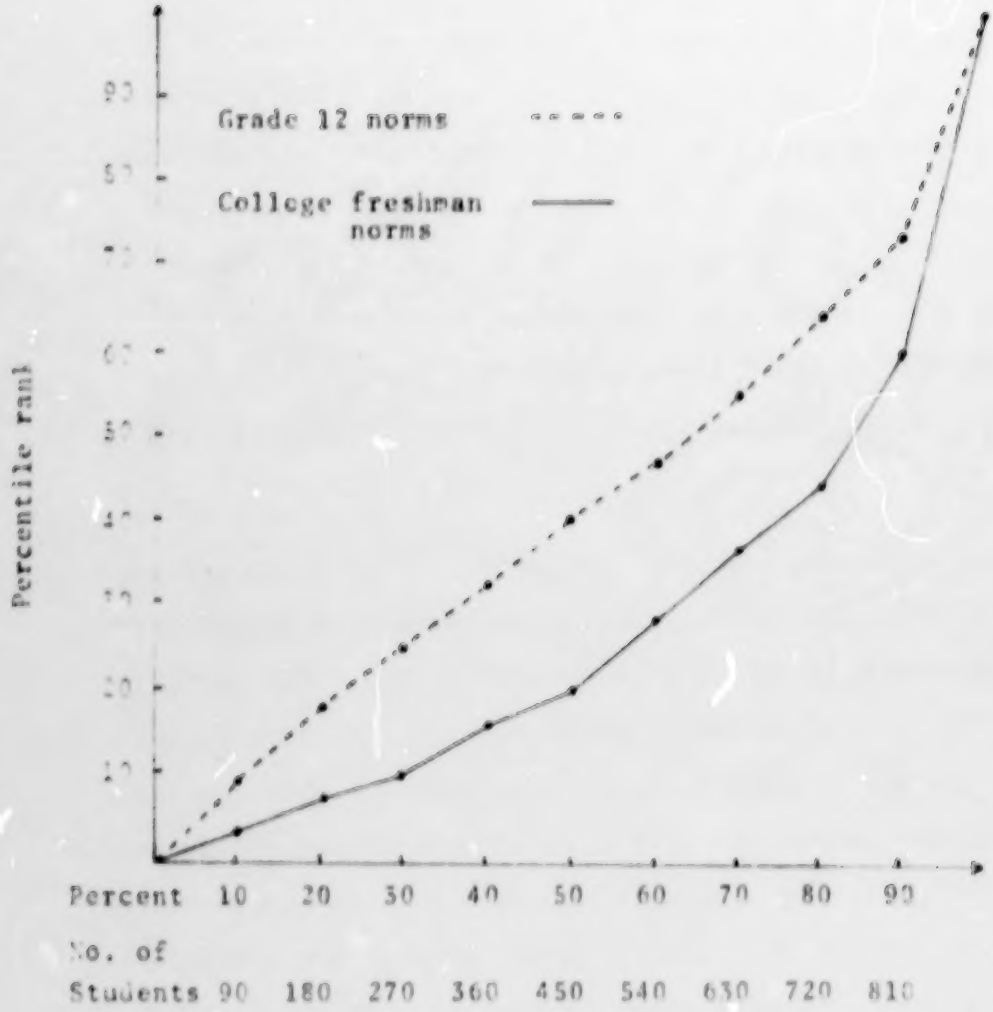


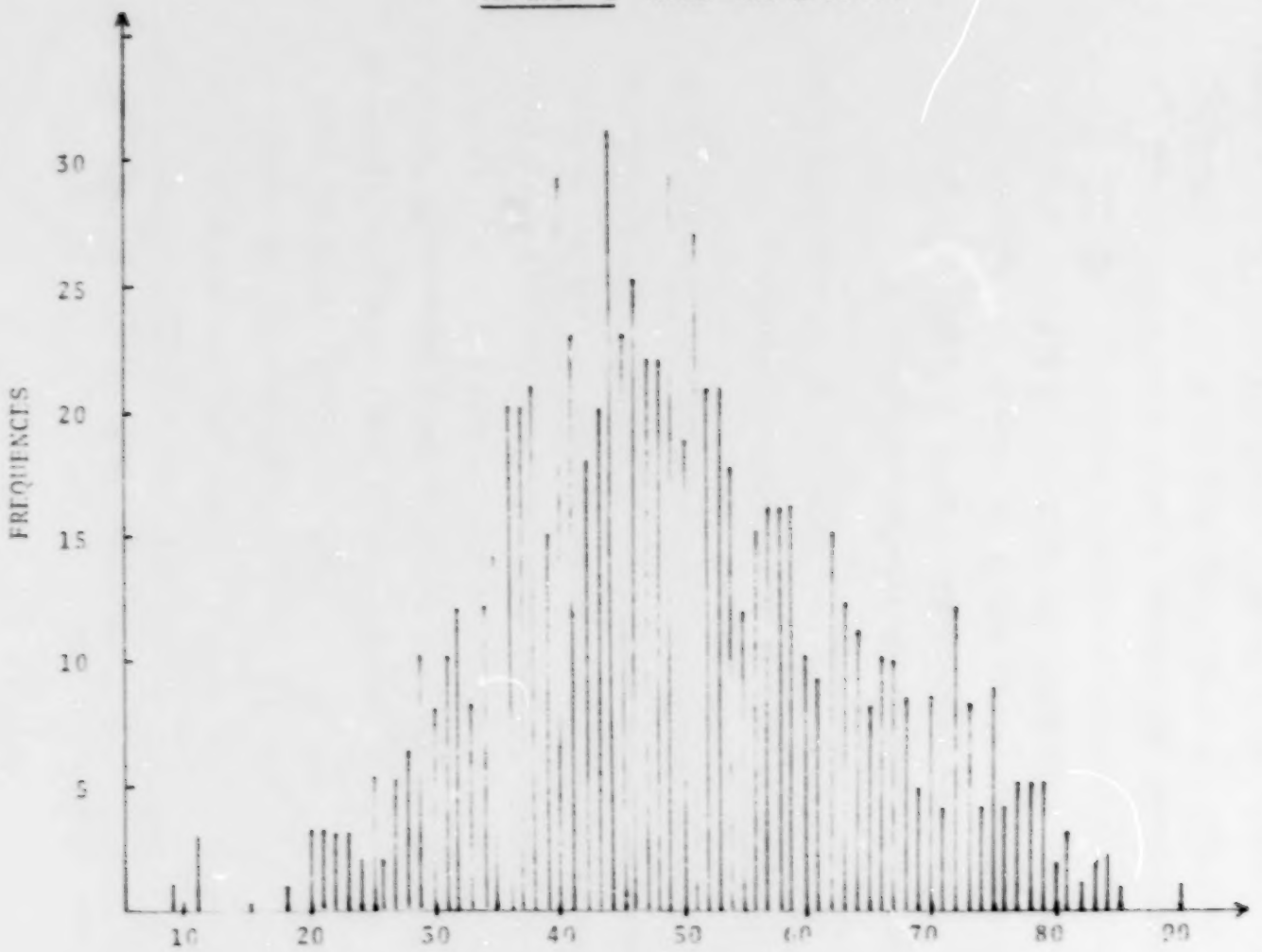
Figure 5. Cumulative graph showing percentage and number of entering students scoring at or below the indicated percentile rank on the DIAGNOSTIC READING TEST grade 12 and college freshman norms.

A Rosemont, l'échantillon 1977-78 (n=787) a permis de faire l'étude des fréquences tel qu'on le voit dans la figure 6. Mais on ne peut pas réellement accepter une comparaison avec les normes américaines tant et aussi longtemps que les Tests diagnostiques de lecture n'auront pas reçu une normalisation correspondante. Mais les scores manifestent le même phénomène de difficultés en lecture chez les francophones que chez les anglophones. Et si on ajoute les données en vitesse, c'est encore plus catastrophique.

Ces remarques nous font penser à une autre analyse basée sur la norme percentile de collège I seulement.

Selon cette analyse faite à Rosemont en 1976-77, sur un échantillon de 565 étudiants, 158 ont un score inférieur au 2ème percentile, 279 inférieur au 6ème percentile, ce qui est la moyenne de 8ème année dans les normes nord-américaines; 331 ont un score inférieur au 8ème percentile, norme de 9ème année; 390 avec un score inférieur au 13ème percentile, 10ème année; 440 sont sous le 18ème percentile, norme de 11ème année; 505 sous le 36ème percentile, norme de 12ème année. Les soixante qui restent se partagent les autres percentiles. Peu importe la norme que l'on prend, il reste que tous ceux qui ont un score inférieur au 20ème percentile, soit un score brut de 64 sont "dangereusement faibles" et

TABLEAU 1 ROSEMONT 1977-78



SCORE OBTENU PAR LES ETUDIANTS DU COLLEGIAL AUX T.D.L.

risquent de rater leurs études collégiales. Et que penser des 279 sur 565 qui ont un score de 52 ou moins sur 100 et des 158 qui ont un score de 44 ou moins sur 100. Dans ces cas, le problème est aigu et en est un de retard important en compréhension, en vocabulaire et en précision. La proportion des faibles est beaucoup trop grande. On a pu accuser le Test d'être une traduction, d'appartenir à un milieu culturel différent, d'avoir été présenté sous une forme technique déficiente. S'il y a du vrai là, ce ne peut être avec un tel écart d'influence. D'ailleurs, les résultats aux Tests de 1977-78, créés au Québec, et pour le Québec, et dont la présentation était correcte, sont semblables:

sur N-787, 307 sont sous le 2ème percentile, 498 sous le 6ème percentile, 565 sous le 9ème percentile, 613 sous le 13ème percentile, 658 sur 787 sous le 18ème percentile.

Il faut parler d'un déclin des habiletés en lecture. Ce phénomène semble bien poser un problème crucial à l'Amérique du Nord. Au Québec, les résultats aux tests de lecture indiquent que les étudiants, anglophones et francophones, sont sérieusement atteints. Et il n'y a pas que le niveau collégial qui en souffre. Dans les cinq dernières années, 5000 élèves de 7ème à 9ème année dans l'Ouest de Montréal et sur la Rive sud ont été soumis au test Gates-MacGinitie. Il est

clair que 20-25% de ces élèves ont des résultats inférieurs de 1.5 à 4.5 années en deça de leur niveau normal. Du côté francophone, une étude fut faite auprès du 100 élèves en janvier 1977. Plus de 40% des élèves avaient besoin d'un traitement particulier.

DISCUSSION

Il faut, devant ces chiffres, être pessimiste, même s'il faut penser que les textes et la langue n'ont pas encore reçu une normalisation complète. Il reste que nos mesures réflètent un état de déficience qu'on ne peut absolument pas négliger actuellement. Les résultats détaillés qui viendront plus loin dans le rapport viendront préciser davantage l'impression des problèmes soulevés par ces chiffres.

Nous affirmons que nous sommes hautement justifiés de nous être attaqués à ces problèmes et aux besoins de correction qui en découlent au Québec francophone surtout et anglophone.

Il a été nécessaire aussi, afin d'évaluer la portée des normes américaines, d'analyser le niveau réel des tâches de l'étudiant au niveau collégial en ce qui a trait à la lecture, au vocabulaire et la compréhension. Une analyse de 85 textes utilisés dans 16 départements à John Abbott a été réalisée.

L'échelle "SMOG Readability Formula" a été employée pour mesurer ces textes. L'analyse détaillée a été décrite dans l'article "Reading and the College Student", de Dr. Geraldine Schwartz, publié dans Haltes, No.2, nov. 1977, du Ministère de l'Education. L'article a été traduit par nous, et a été publié sous le titre "Le Collégien et la lecture", dans Haltes, No.2, nov. 1977.

Une telle analyse n'a pas encore été complétée dans le secteur francophone (Rosemont), mais est en voie de réalisation. Par ailleurs, l'analyse du test utilisé en 76-77 et de celui utilisé en 77-78, selon la formule de G. Henry, révèle que le test créé à Rosemont équivaut au test américain traduit quant à sa lisibilité.

Les raisons d'un tel déclin sont, sans nul doute, multiples, mais un facteur très important semble avoir été négligé dans les programmes scolaires des années 60 et 70: c'est celui de l'apprentissage des habiletés, et particulièrement des habiletés fondamentales. Peut-être a-t-on trop mis l'accent dans les écoles sur la créativité, l'expression orale et la critique littéraire. Les responsables de ces orientations ont peut-être cru que leurs approches développeraient l'intérêt pour la lecture, le goût de la bonne littérature, et, en

conséquence, les habiletés fondamentales. Il nous faut affirmer, ici, d'une façon générale, que ces objectifs n'ont pas été atteints, et que la lecture par plaisir n'est pas devenue un passe-temps favori des élèves et des étudiants. Ceci est particulièrement vrai de ceux dont les habiletés en lecture sont en deça de leur niveau scolaire normal. Le plus grand nombre de ces derniers sont des non-lecteurs. La conséquence la plus importante parait être que les lecteurs peu habiles n'ont que peu d'exercices en lecture, et cela, à tous les niveaux scolaires. De plus, il est clair que ces élèves manquent de techniques et de stratégies qui leur permettraient de faire face aux tâches de lecture requises par leurs programmes scolaires. Il y a une vingtaine d'années, les programmes incluaient des modèles spécifiques pour ces genres de tâches. Ces modèles, peut-être trop simples et imparfaits, on les a vus comme restrictifs au cours des dernières années. Au moins la vieille méthode avait l'avantage de permettre aux élèves l'apprentissage d'un modèle. Les plus brillants l'adaptaient à eux-mêmes, mais les plus faibles savaient au moins par où commencer.

L'essentiel de la présente recherche est d'avoir éclairé les deux facettes du problème, soit le manque d'exercice, soit l'absence de moyens efficaces pour l'approche des tâches scolaires.

Par ailleurs, même si les textes utilisés au niveau collégial dépassent généralement en difficulté l'habileté des étudiants, il ne saurait être question de conseiller un choix de textes plus faciles. D'une part, le choix de textes pour les nouveaux au collège est vraiment limité, souvent même inexistant en français et un bon texte peut aussi être difficile par son contenu. D'autre part, les textes employés dans les Universités sont difficiles eux aussi, et ce serait rendre un mauvais service aux étudiants que de leur donner au collégial des textes faciles: ils s'attendraient au même traitement à l'Université.

Conséquemment, il nous apparait plus utile de créer un programme d'amélioration des habiletés de l'étudiant en enseignant les habiletés et les moyens nécessaires pour faire face aux textes que l'étudiant a en main. C'est cela que ce programme de recherches s'est fixé comme objectif et a voulu développer. Le sens rationnel et les procédures sont élaborés dans le présent rapport.

SECTION II - NORMALISATION

Les Tests diagnostiques de Lecture (T.D.L.)(Rosemont 1977-78)

NORMALISATION

Par suite des difficultés rencontrées qui nous ont forcé à abandonner l'idée de normaliser la traduction du Diagnostic Reading Test (rejet de la demande de permission de traduire et de transfert de droits d'auteur), il nous a fallu faire appel à des collaborateurs qui ont accepté de bâtir un test québecois capable de mesurer le phénomène des habiletés fondamentales en lecture (vitesse - compréhension - précision - vocabulaire). M. Marc Serrouya dont l'expérience en questionnaires français et en mesures diverses de la langue en milieu québecois et la connaissance linguistique sont remarquables a bien voulu s'attaquer à cette tâche sous réserve de ses droits d'auteur. Nous lui avons fixé un modèle semblable au modèle américain mais non équivalent. Nous voulions que les textes choisis soient du niveau de la fin du secondaire, d'une part. D'autre part, nous tenions à ce que les textes soient culturellement québécois. De plus, il nous fallait des textes dont la difficulté devait être progressive. Enfin, nous voulions que les questions de vocabulaire soient de culture générale intensivement et extensivement.

M. Serrouya a fait un ensemble remarquable. L'instrument, à première vue, répond aux critères déterminés au départ.

Pourtant, nous avons voulu faire subir à ce test diverses épreuves de normalisation afin de l'éprouver, de l'améliorer, afin qu'il soit en mesure de devenir, pour le Québec francophone, un instrument indispensable de mesure des habiletés en lecture, du secondaire au collégial. Diverses étapes de validité et de fidélité ont été envisagées que le cadre actuel de notre recherche ne sauraient mener toutes à bonne fin. Mais quelques-unes de ces étapes ont fait l'objet d'analyses dont le présent rapport veut faire état.

Une première analyse, celle des coefficients de corrélation de Pearson entre les trois parties du test a été faite. Dans ces trois parties, P_1 ou sous-test de compréhension comprend les items 1 à 20, P_2 ou sous-test de vocabulaire comprend les items 21 à 80, P_3 ou sous-test de compréhension comprend les items 81 à 100. Le total donne le score total de l'étudiant aux Tests diagnostiques de Lecture, sans la vitesse. C'est ce score total brut qui fait l'objet de la présente analyse de régression à partir des items. L'échantillon N est de 787 sujets. Dans la relation P_1 avec P_2, la droite de régression est $P_1 = .168\ P_2 + 3.010$ où 3.010 indique l'interception. La droite de régression est significative à .00001. La corrélation (R) de $P_1\ P_2 = .466$ ce qui est significatif à .001, ce

qui est extrêmement valable. Le R-carré est de .218.

Dans la relation P_1 avec P_3, la droite de régression est $P_1 = .450\ P_3 + 2.995$, et significative à .00001. La corrélation (R) de $P_1\ P_3 = .460$, est extrêmement significative à .001. Le R-carré = .212.

Dans la relation P_1 avec P général, la droite de régression est $P_1 = .169\ P - 0.294$, et significative à .00001. La corrélation (R) de $P_1\ P = .684$, est extrêmement significative à .001. Le R-carré = .468.

Dans la relation P_2 avec P_3, la droite de régression est $P_2 = 1.465\ P_3 + 13.521$, et significative à .00001. La corrélation (R) de $P_2\ P_3 = .541$, ici encore est extrêmement significative à .001. Le R-carré est .292.

Dans la relation P_2 avec P, la droite de régression est $P_2 = .644\ P - 1.743$, et significative à .00001. La corrélation (R) de $P_2\ P = .938$, est des plus significatives à .001. Le R-carré est de .881.

Dans la relation P_3 avec P, la droite de régression est $P_3 = .189\ P + 2.038$, et significative à .00001. La corrélation (R) de $P_3\ P = .738$, est encore extrêmement significative à .001. Le R-carré = .545.

En résumé, les corrélations sont les suivantes:

P_1 P_2 = .466	P_1 P = .684
P_1 P_3 = .460	P_2 P = .938
P_2 P_3 = .541	P_3 P = .738

et toutes sont extrêmement significatives à .001. Ceci tend à indiquer que les parties du test sont très équilibrées entre elles et que chaque partie séparément, surtout P_2 et P_3, est hautement consistante avec l'ensemble des scores. Ce que nous pensions être un bon test s'avère, à l'analyse, de qualité supérieure dans ses structures et sa distribution selon les items.

Une seconde analyse (voir tableaux 1 à 1d) a été menée sur la fréquence de distribution des scores pour chaque partie des tests (P_1, P_2, P_3) et pour l'ensemble (P). Les tableaux ci-joints indiquent ces fréquences. Pour P, la moyenne est de $\bar{X}$ = 49.33, alors que la médiane est légèrement inférieure Md = 48.10 et qu'il y a un mode à Mod = 44.00. L'écart-type est de 13.736. L'échantillon est de N = 787. Pour P_1 (items 1 à 20), la moyenne est de $\bar{X}$ = 8.06, alors que la médiane Md = 7.69 et qu'il y a un mode à 7.00. L'écart-type est de 3.40. Pour P_2 (items 21 à 80), la moyenne est de $\bar{X}$ = 30.01, alors que la médiane est légèrement inférieure Md = 29.00 et qu'il y a un mode à 24.00. L'écart-type est de 9.423.

TABLEAU 1a

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES SUR LES TESTS DIAGNOSTIQUES DE LECTURE

ECHANTILLON POSITIONNEMENT 1978 (TOTAL) = P

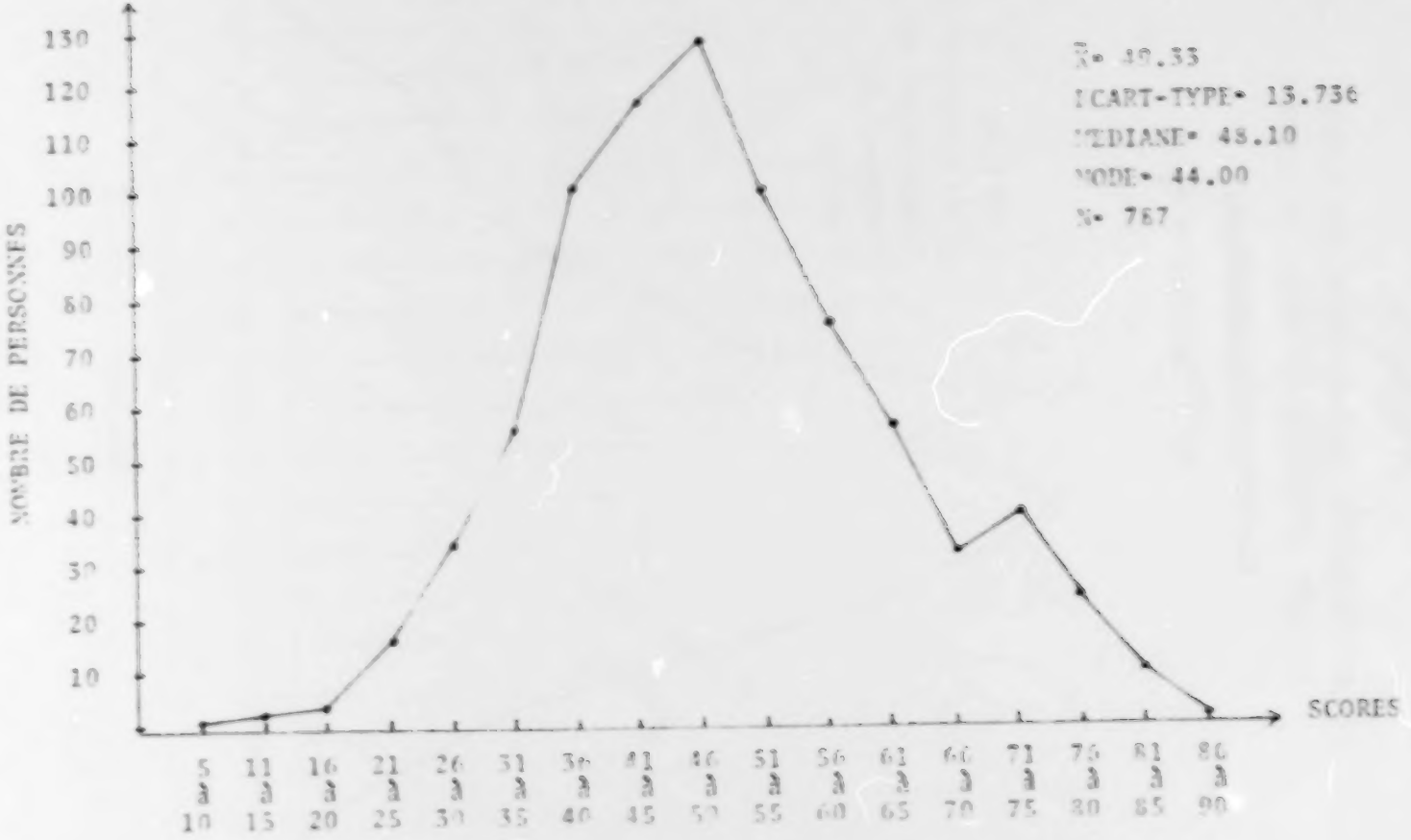


TABLEAU 1b

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES
SUR LES TESTS DIAGNOSTIQUES DE LECTURE

ECHANTILLON ROSEMONT 1978

($1^{ière}$ partie) = P_1

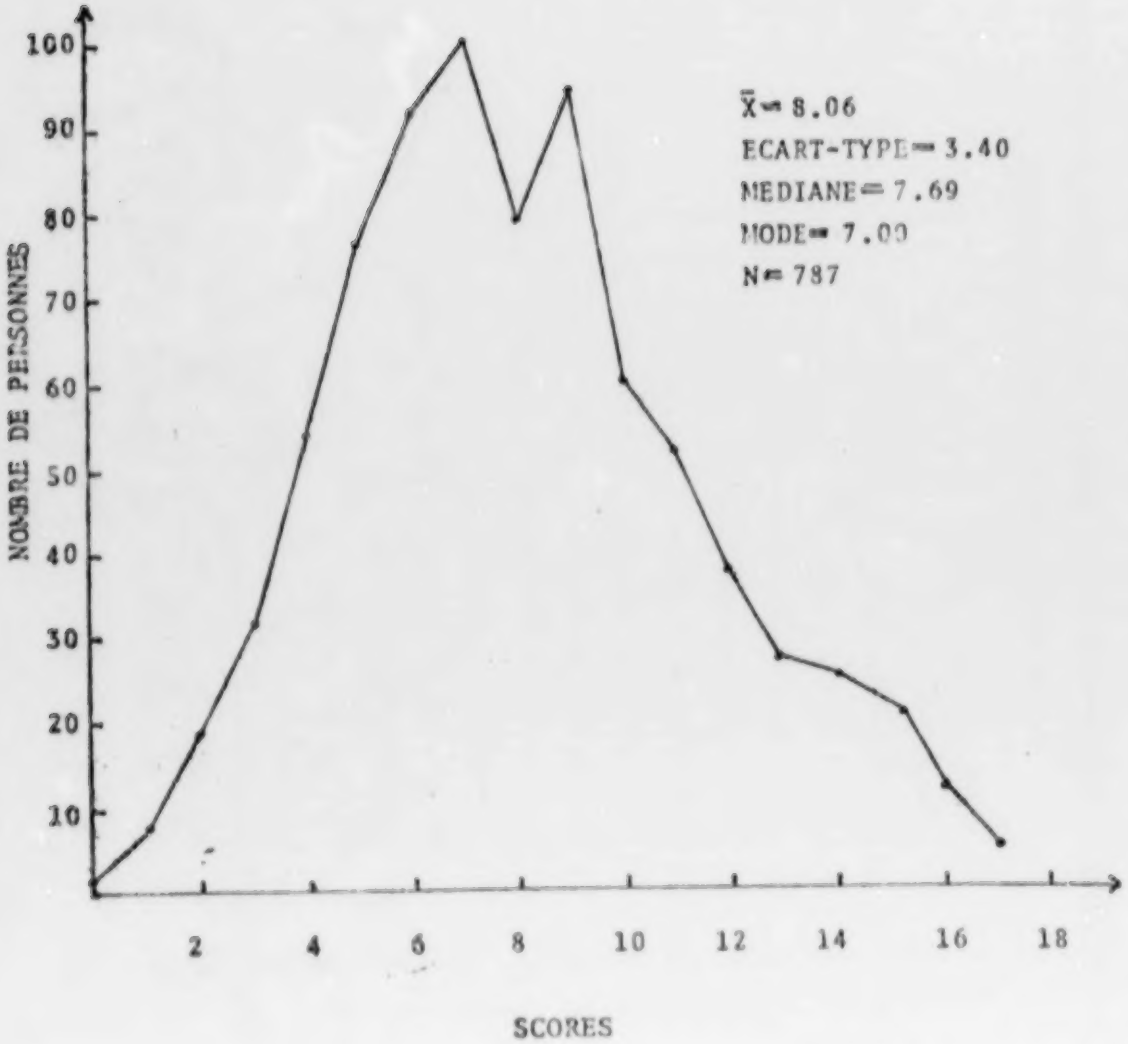
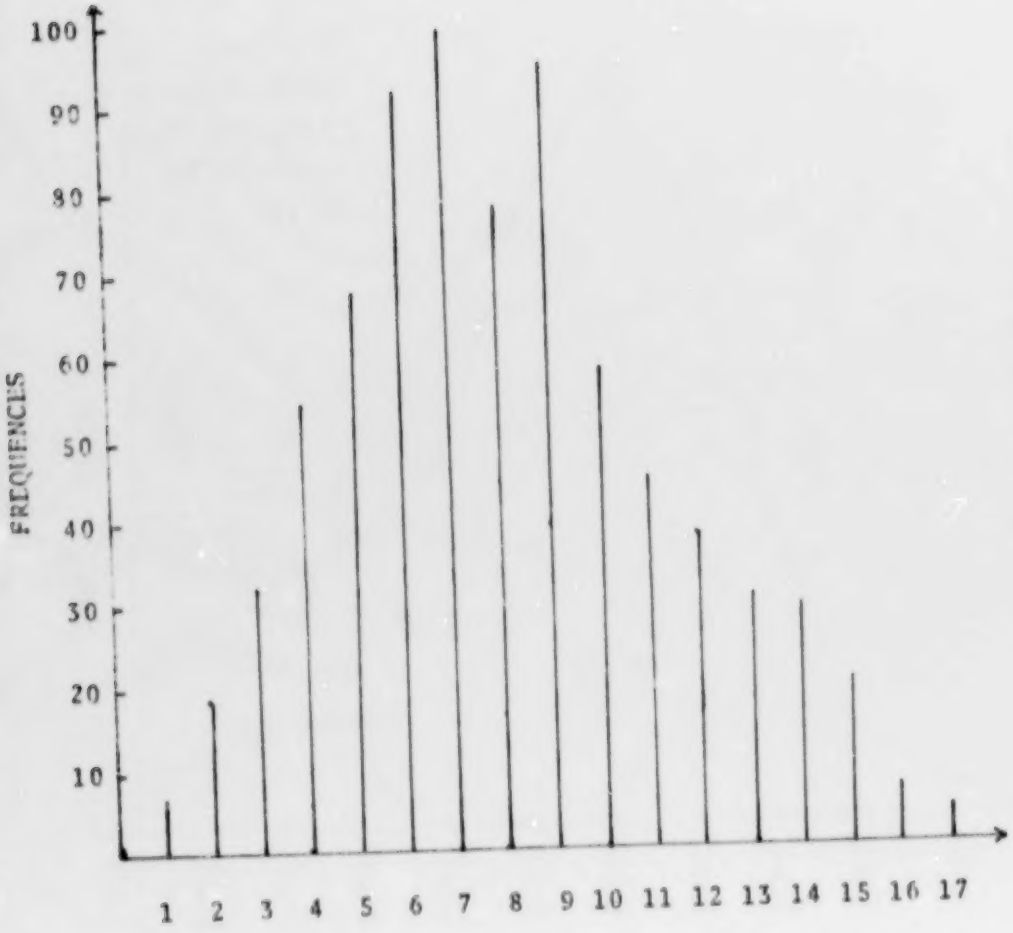


TABLEAU 1b bis



SCORE OBTENU PAR LES ETUDIANTS DU COLLEGIAL POUR LE T.D.L.

POUR LA SECTION 1.

TABLEAU 1c

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES

SUR LES TESTS DIAGNOSTIQUES DE LECTURE

ECHANTILLON ROSEMONT 1978

($2^{ième}$ partie) - P_2

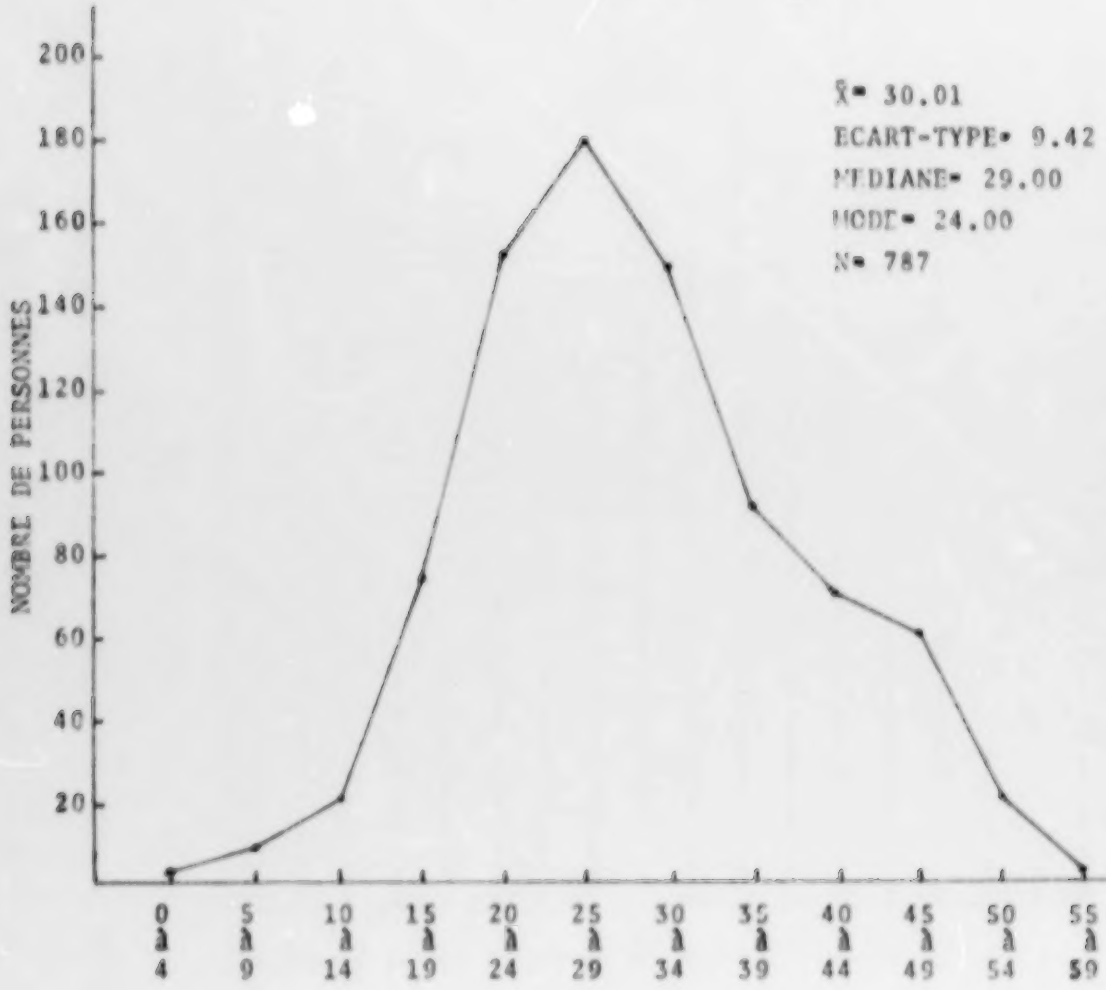
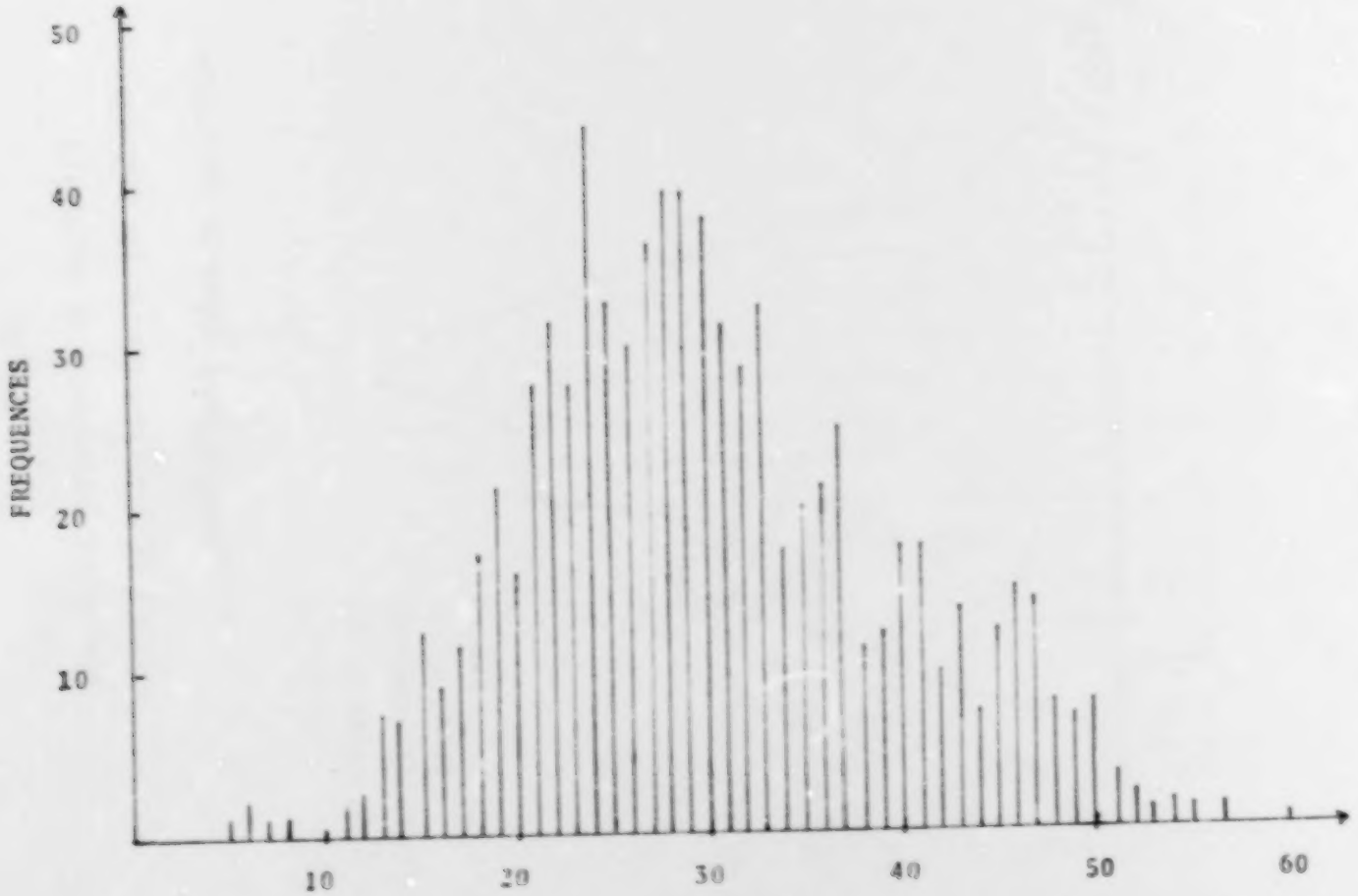


TABLEAU 1c bis



SCORE OBTENU AU T.D.L. PAR LES ETUDIANTS DU COLLEGIAL POUR LA SECTION 2

TABLEAU 1d

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES

SUR LES TESTS DIAGNOSTIQUES DE LECTURE

ECHANTILLON ROSEMONT 1978 ($3^{ième}$ partie) = P_3

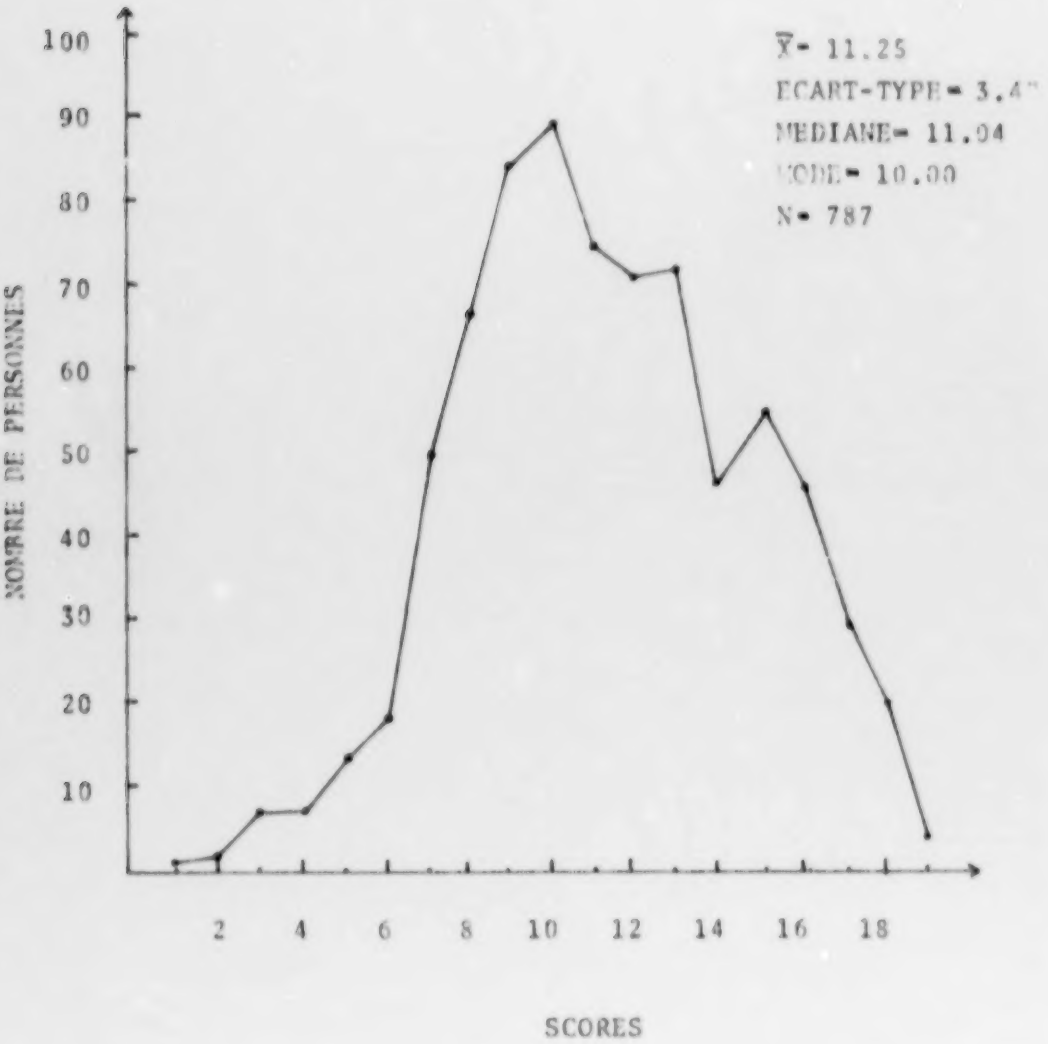
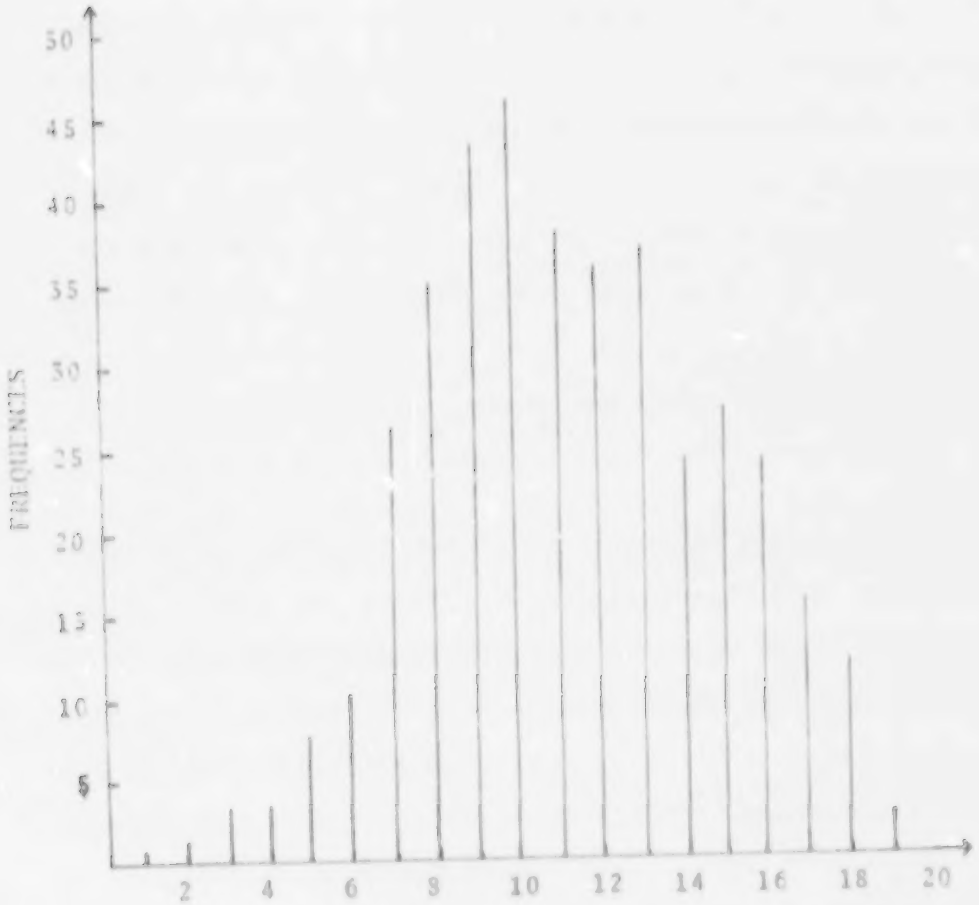


TABLEAU 1d bis



SCORE DES ETUDIANTS DU COLLEGIAL POUR LE T.D.L.

POUR LA SECTION 3.

Pour P_3 (items 81 à 100), la moyenne est de $\bar{x}$ = 11.254, alors que la médiane coincide à peu près avec la moyenne (Md = 11.039) et qu'il y a un mode à 10.00. L'écart-type est de 3.477.

Cette seconde analyse va permettre, à partir de la fréquence cumulée en pourcentage de définir l'échelle de base, stanine ou autre, permettant une transformation des scores bruts en unités pondérées. Il est déjà possible de faire cette transformation pour le niveau collégial, de première année. Nous ne croyons pas devoir entreprendre cette transformation avant d'avoir un échantillon plus grand des niveaux du secondaire et de l'universitaire, ni avant d'apporter des corrections au niveau des items eux-mêmes, ce qui a fait l'objet d'une troisième analyse dont nous faisons maintenant état ici.

Cette troisième analyse a porté sur la recherche d'indices statistiques appliqués à chacun des items. Un premier indice indiquait le degré de difficulté réelle de l'item. Un second indice analysait la dispersion par les distracteurs sur cet item. Un troisième était un indice de discrimination et le quatrième concernait la relation d'erreur-type. Le premier indice indique si l'item tend à être facile ou difficile. Pour être normal, l'item doit se situer entre .20 et .80. La tendance vers 1 manifeste que l'item est facile. Selon cet indice, 33 items se sont avérés trop faciles ou trop difficiles et recevront des corrections.

Le second indice s'il tend vers 1 indique qu'il y a moins d'écart entre les distracteurs. Cet indice ne s'interprète qu'en relation avec les autres indices dans le but de définir s'il faut rendre les leurres plus attrayants ou moins en regard de la bonne réponse ou entre eux. Un certain nombre de corrections sous cet angle seront apportées pour rendre normal et fidèle notre instrument.

Le troisième indice est l'indice bisérial de discrimination R (Pearson): Il faut considérer que ce coefficient de discrimination est très bon quand il est $>.40$ et tend vers 1.0. On le considère satisfaisant, en général, quand il est $>.20$ et $-<.40$ i.e. $.40>$ R bis $>.20$.

Selon ce coefficient, 51 items sont très bons, et 31 sont satisfaisants. Les autres seront corrigés en conséquence.

Le quatrième indice manifeste l'erreur-type du coefficient R bis. Ce coefficient sert à déterminer les limites extrêmes permettant de dire jusqu'à quelle précision l'item discrimine. Dans les Tests actuels, cet indice varie entre .02 et .04 pour la plupart des items, ce qui est valable.

Une quatrième analyse a porté sur un échantillon venant d'écoles secondaires. Elle a pour but de compléter la courbe des fréquences de distribution en fonction des groupes de

personnes du Secondaire I au collégial. Cette analyse est commencée et on peut en voir les résultats dans le tableau 5 donnant la courbe des déciles. Un autre, tableau (6) définit les intervalles de confiance pour les moyennes du Secondaire I au collégial I.

Il faut souligner ici la coopération de l'Ecole polyvalente Jacques Rousseau de Longueuil et celle de la Cité de la Haute-Gatineau à Maniwaki.

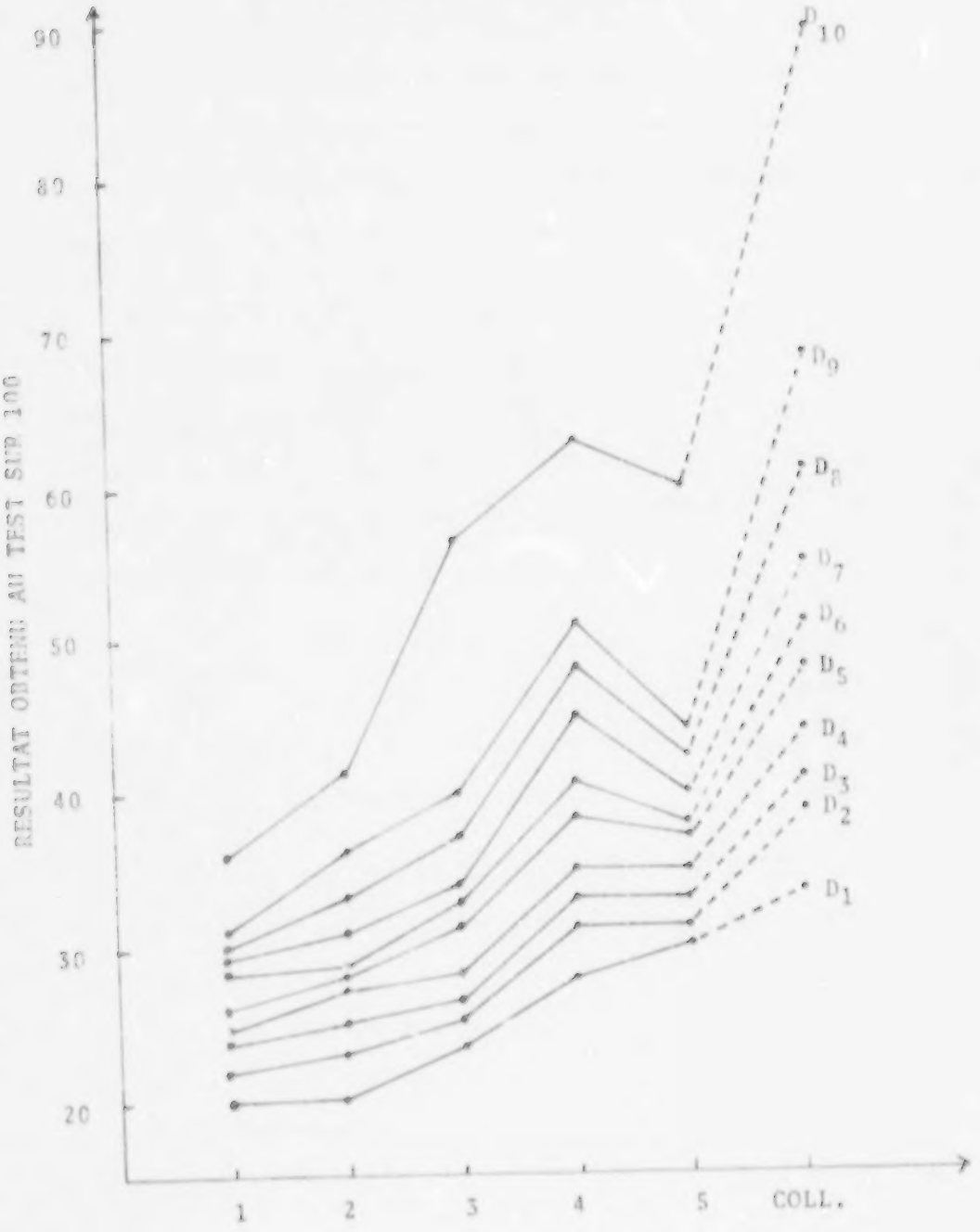
Une dernière analyse est celle de l'étude de la lisibilité des textes employés dans les Tests diagnostiques de Lecture selon les méthodes employées par Georges Henry. On sait que la lisibilité des textes ne peut se faire en français de la même façon qu'en anglais, comme on le voit dans l'échelle SMOG par exemple. Henry est parvenu à définir des critères d'une analyse de la lisibilité en français.

Le travail concernant le degré de lisibilité ou score de lisibilité pour trois niveaux, le niveau secondaire inférieur, le niveau secondaire supérieur et le niveau collégial, sera éventuellement terminé à l'automne. Il est trop tôt pour se prononcer sur la difficulté des textes utilisés dans T.D.L.

Nous pouvons cependant indiquer ici que l'analyse se fera d'après les études de Georges Henry sur la lisibilité. Dans ses formules simplifiées et normalisées pour chaque niveau,

TABLEAU 1e

COURBES DES DECILES

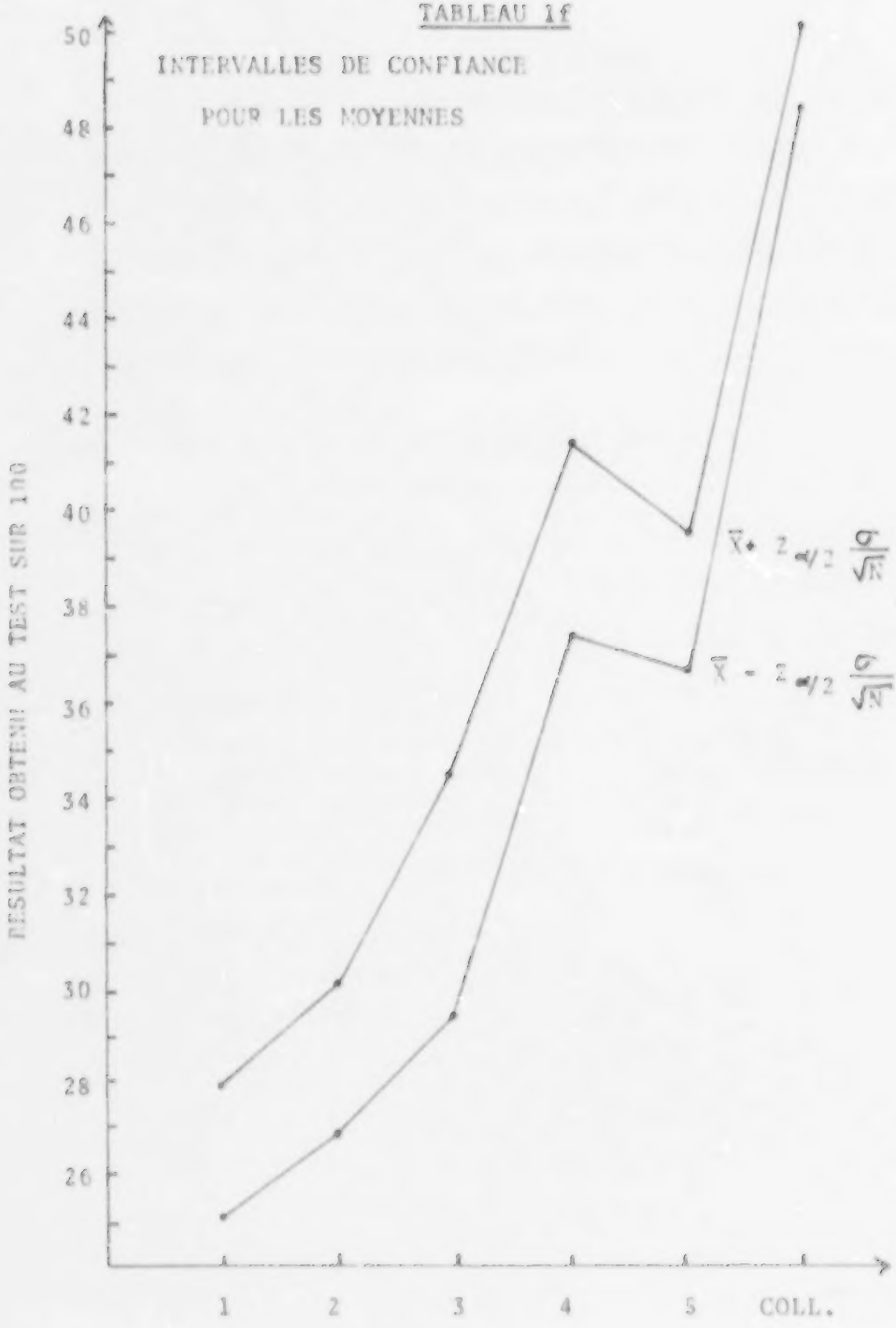


GRADE DU SUJET AU T.D.L.

TABLEAU 1f

INTERVALLES DE CONFIANCE

POUR LES MOYENNES



GRADE DU SUJET AU T.D.L.

on découvre que les abaques qu'il a développés donnent le score de lisibilité en fonction de trois types de critères, soit: 1) MP, le nombre de mots par phrase; 2) AG, le nombre de mots du texte absents du français fondamental de Gougenheim; 3) DEXGU, l'ensemble des particularités qui dans le texte sont indicateurs de lecture ou de compréhension.

Dans le type 2) de critères, nous avons cru bon d'analyser les textes non seulement selon le français fondamental de Gougenheim, mais aussi selon la fréquence d'usage des mots au Québec de Vaïra Freibergs de l'Université de Montréal. Nous voulons par là déterminer le degré de lisibilité dans le milieu culturel québécois.

L'analyse se fera d'abord sur chacun des quatre textes de T.D.L., puis sur chacune des trois parties des questions et options de réponse, enfin sur une combinaison de chacune des analyses pour un jugement global.

L'analyse des scores de lisibilité de T.D.L. a pour but de déterminer la validité des contenus du test pour le niveau collégial et de servir ainsi à une normalisation qui fera des Tests un instrument de choix pour toute comparaison future avec d'autres textes, manuels, livres de référence ou livres de lecture libre. Si l'on pouvait juger enfin de la difficulté de lecture des textes mis entre les mains des

élèves et des étudiants, en regard de leurs scores respectifs de lecture, on voit quel atout ce serait pour les éducateurs, les enseignants et les professeurs. Il est possible d'établir les bases de jugement nécessaires et peut-être est-il possible de rêver au jour où les bibliothèques pourront indiquer sur leurs fiches le degré de lisibilité des volumes selon les niveaux scolaires. La tâche n'est pas aussi vaste qu'elle paraît. Nous recommandons ici que le Ministère appuie ces analyses et s'en fasse le promoteur auprès des personnes ressources intéressées à un projet aussi fondamental et à ses conséquences pratiques.

Par ailleurs, il nous apparaît aussi que le Ministère doit demander aux Universités canadiennes, à l'intérieur des programmes de formation des futurs maîtres, de sensibiliser ceux-ci à ces besoins du monde étudiant et à leur offrir des modèles de fonctionnement à mettre en oeuvre auprès des élèves.

A la suite de ces analyses et de la normalisation du test de M. Serrouya, nous croyons devoir affirmer que le jour vient où nous aurons pour le collégial et même le secondaire un véritable instrument de mesure des habiletés en lecture. Etant donnée l'importance actuelle du phénomène des difficultés en lecture chez les élèves et les étudiants en général, nous croyons devoir recommander que les Tests diagnostiques de Lecture fassent l'objet des attentions du Ministère de l'Edu-

cation en vue de le perfectionner et de le faire connaître partout. Son utilisation basée sur une normalisation supérieure pourra servir longtemps la cause du développement des habiletés fondamentales de nos étudiants dans le Québec. Sans un instrument comme celui-là, il est clair que nous ignorerons où en sont nos étudiants et nos élèves et d'où il nous faut partir pour travailler efficacement à redresser la cause de notre langue et de notre culture.

Le Test de français (TRF)

Il nous fallait à Rosemont un instrument capable de nous donner une idée générale des acquisitions du français chez le nouveau collégien. Grâce à la collaboration de M. Jean-Charles Castonguay, du département de français, à Rosemont, il nous fut possible de faire passer ce Test à l'échantillon (N = 567) dès novembre 1976. Les résultats ont permis la sélection des plus faibles en français comme ce fut le cas en lecture.

Par la suite, le test fut soumis à une analyse des items selon l'indice de difficulté réelle et selon l'indice de discrimination R bis. Suite à cette analyse, le test, qui comprenait 5 sections de 20 questions chacune fut réduit à 5 sections de 10 questions chacune. La 1ère section porte sur le vocabulaire; la seconde sur la nature des mots, la troisième sur l'orthographe grammaticale, la quatrième sur l'orthographe d'usage et la dernière sur la fonction des mots.

Le Test amélioré a été soumis à l'échantillonnage en octobre 1977. L'échantillon était de 787 sujets. Cependant, à cause de difficultés mécaniques, le traitement de normalisation que nous avons fait par la suite n'a pu être opéré que sur 414 sujets.

Les tableaux 2 à 2f ci-après nous livrent les résultats d'une analyse sur la fréquence de distribution des scores. Dans le premier tableau on peut voir que les scores sont distribués selon une courbe presque normale. C'est aussi le cas pour la première partie du test et la seconde, un peu moins pour la troisième, beaucoup moins pour la quatrième, et peu pour la dernière partie.

Une seconde analyse a été celle de la régression et de la corrélation entre les parties et le tout. Voici les résultats de cette analyse:

Droite de régression P_1 = .171 P_2 + 4.460, sig. à 0.0007
corrélation P_1 P_2 = .157, sign. à .001.
Droite de régression P_1 = .157 P_3 + 4.520 S à .00005
corrélation P_1 P_3 = .190, sig. à .001.
Droite de régression P_1 = -.009 P_4 + 5.529 Non-S à .407
corrélation P_1 P_4 = -.012, non Sig.
Droite de régression P_1 = .078 P_5 + 5.179, sign. à 0.004
corrélation P_1 P_5 = 0.130, S à .004.
Droite de régression P_2 = .243 P_3 + 4.461, S à .00001
corrélation P_2 P_3 = .320, S. à .001.
Droite de régression P_2 = .118 P_4 + 5.228, S à .0005
corrélation P_2 P_4 = .160, S à .001.

Droite de régression P_2 = .78 P_5 + 5.645, S à .0019

corrélation P_2 P_5 = .142, S à .002.

Droite de régression P_3 = .311 P_4 + .4.199, S à .00001

corrélation P_3 P_4 = .322, S à .001.

Droite de régression P_3 = .234 P_5 + 5.202, S à .00001

corrélation P_3 P_5 = .322, S à .001

Droite de régression P_4 = .291 P_5 + 4.958, S à .00001

corrélation P_4 P_5 = .387, S à .001

Corrélation P P_1 = .418, S à .001, N = 414

" P P_2 = .504, S à .001, N = 414

" P P_3 = .698, S à .001, N = 414

" P P_4 = .642, S à .001, N = 414

" P P_5 = .742, S à .001, N = 414

Ces deux analyses nous permettent un éclairage sur la valeur du présent test. Il faudrait compléter sa normalisation par une nouvelle analyse des items.

Mais nous pouvons affirmer que le test, qui s'administre en moins de quinze minutes permet déjà une sélection valable en terme des acquisitions du français. Nous pensons établir une échelle de conversion en stanine dans le futur pour une utilisation plus facile. Il faudra aussi songer à le normaliser auprès d'une population du niveau secondaire.

TABLEAU 2a

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES SUR LE TEST DE RENDEMENT EN FRANCAIS

ECHANTILLON ROSEMONT 1978

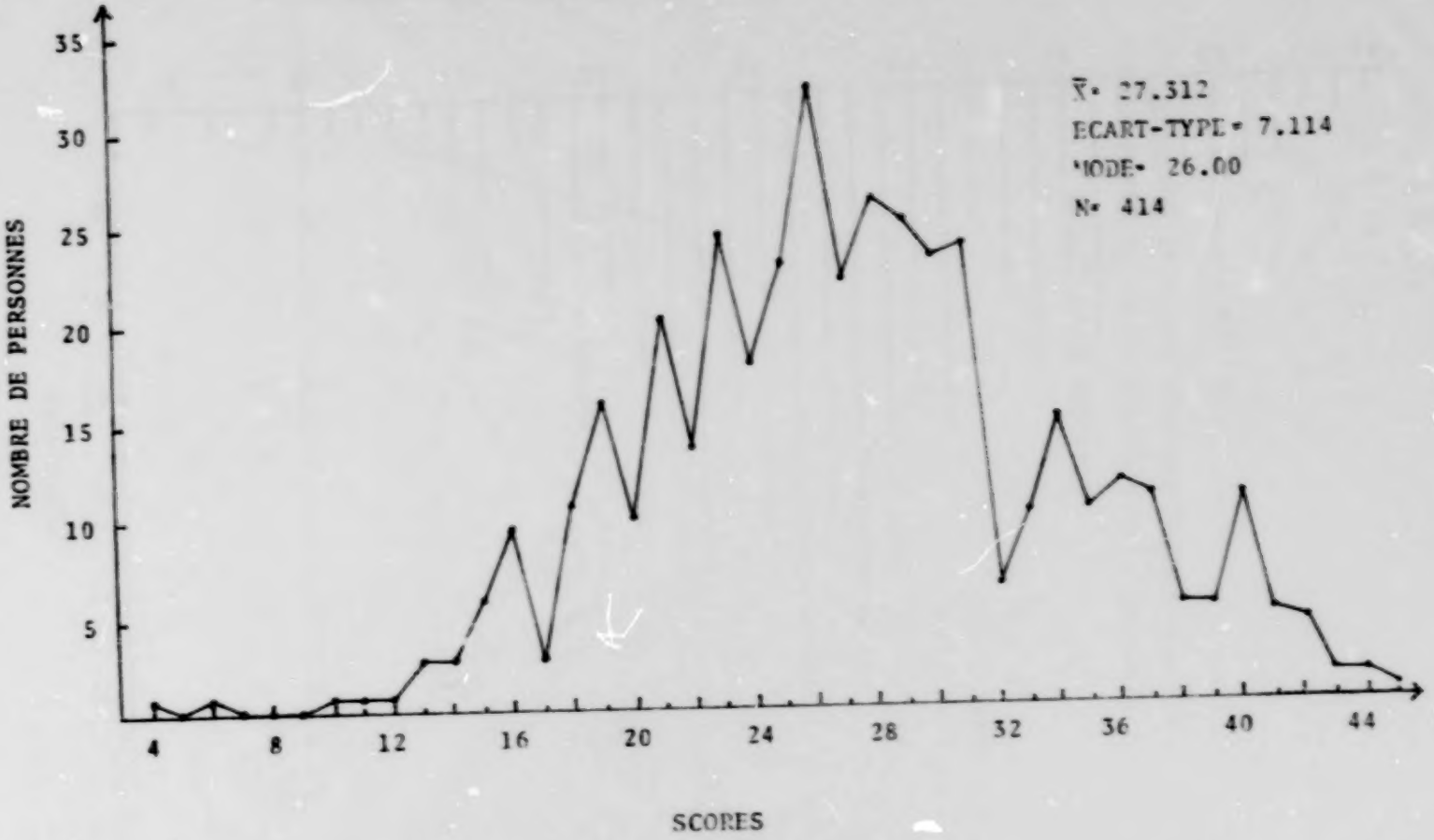
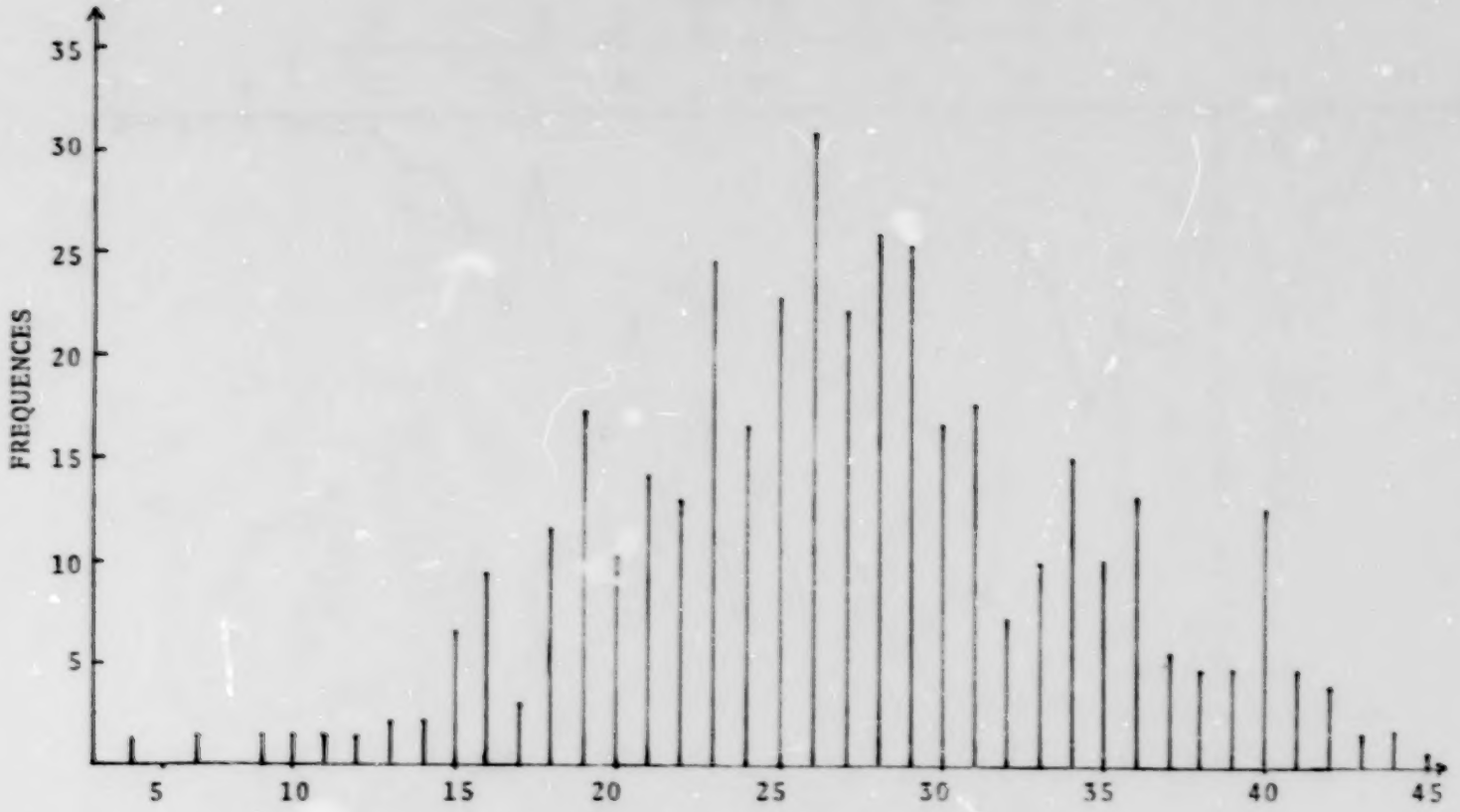


TABLEAU 2a bis



SCORE OBTENU PAR LES ETUDIANTS DU COLLEGIAL POUR LE T.R.F.

TABLEAU 2b

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES SUR LES TESTS DE RENDEMENT EN FRANCAIS (1ère partie).

ECHANTILLON ROSEMONT

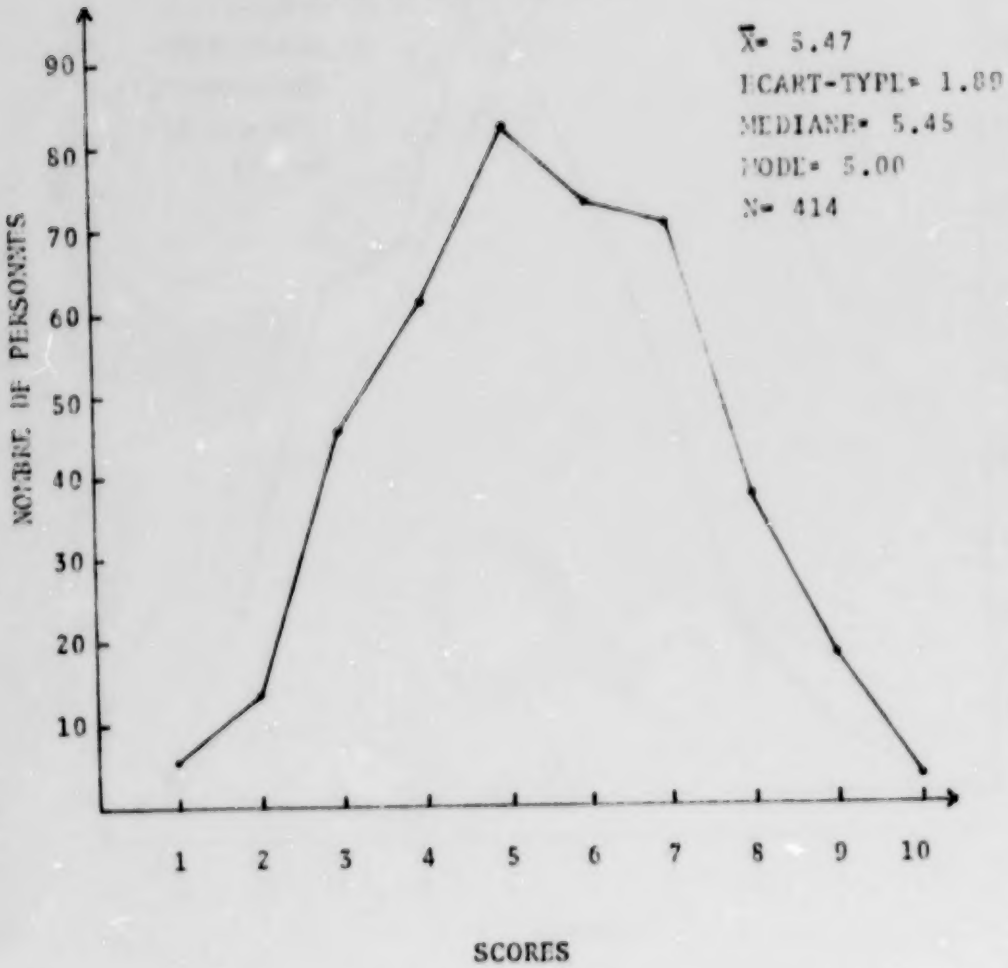


TABLEAU 2c

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES SUR LES TESTS DE RENDEMENT EN FRANCAIS (2ième partie).

ECHANTILLON ROSEMONT 1978

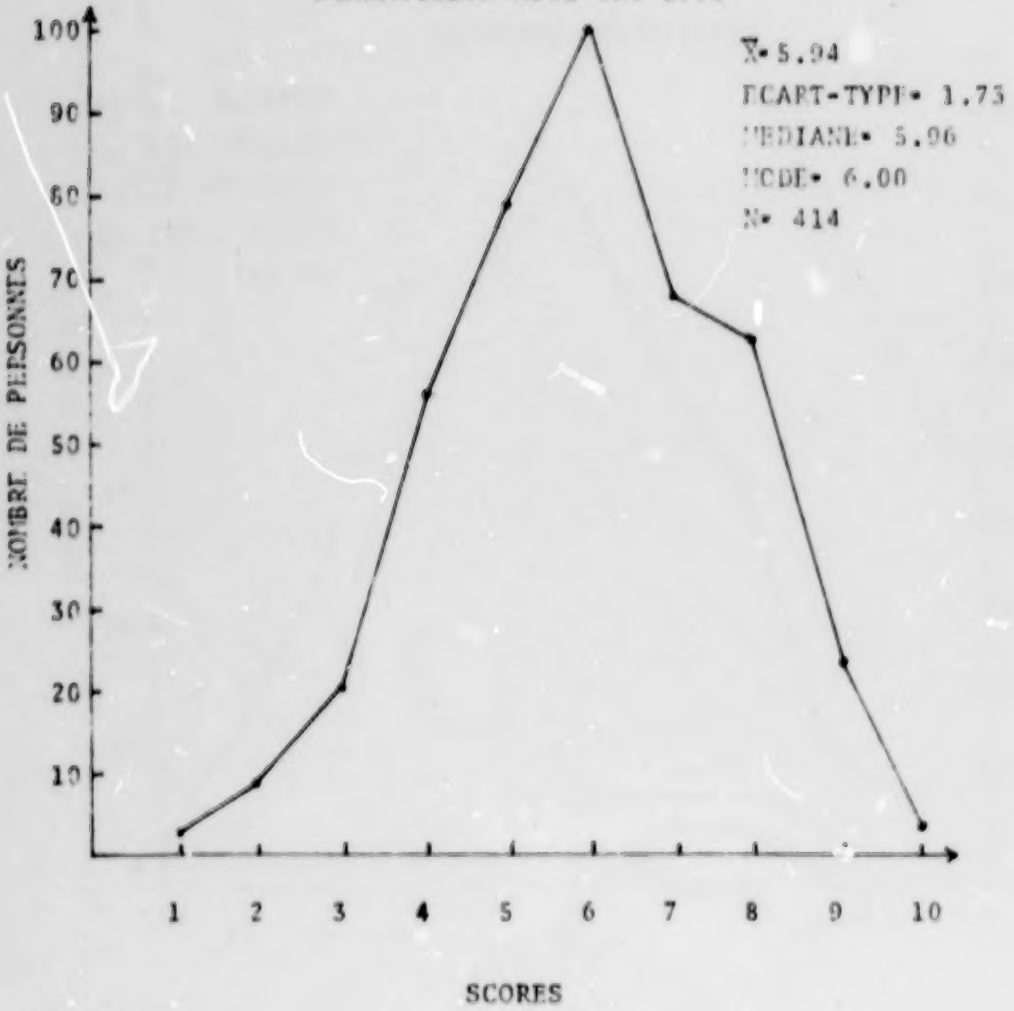


TABLEAU 2d

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES SUR LES TESTS DE RENDEMENT EN FRANCAIS (3ième partie).

ECHANTILLON ROSEMONT 1978

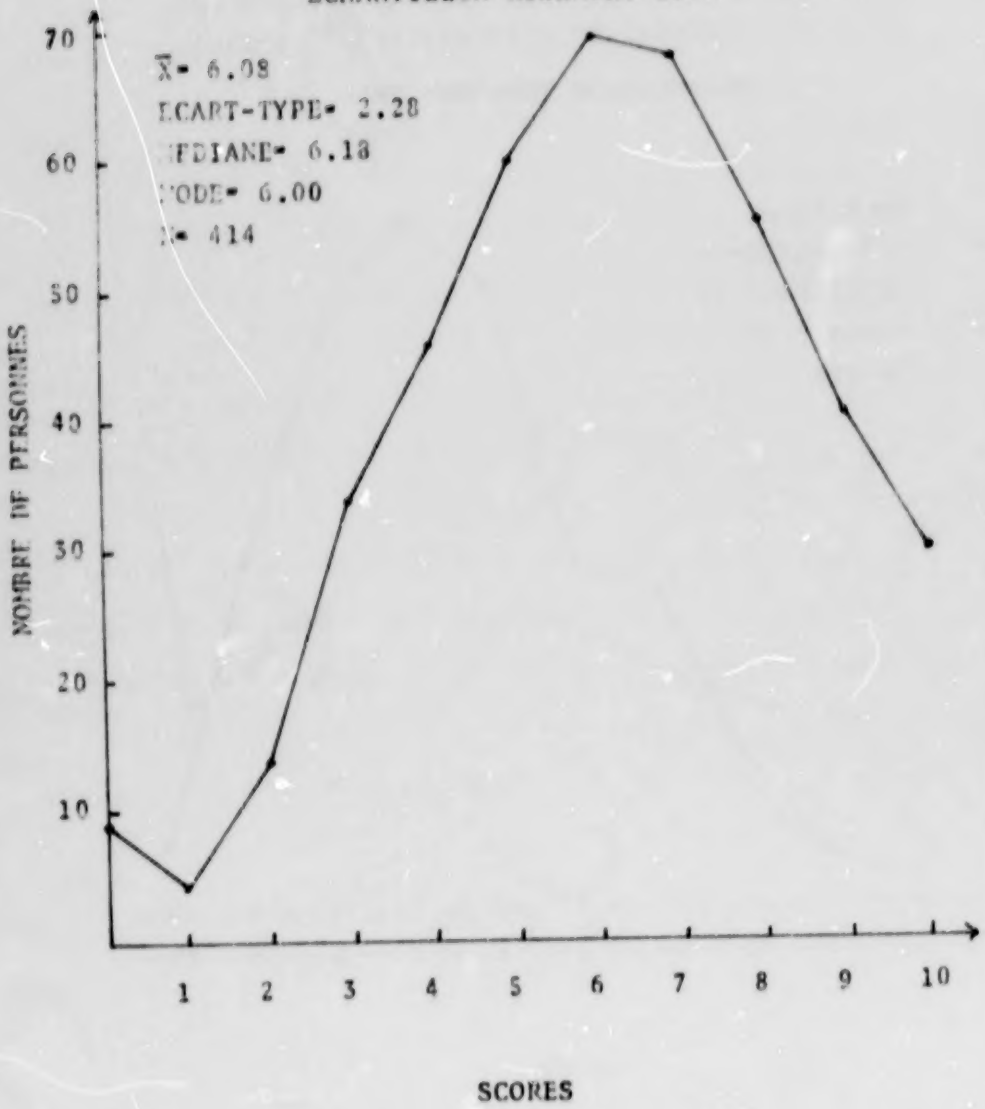


TABLEAU 2e

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES SUR LES TESTS DE RENDEMENT EN FRANCAIS (4ième partie).

ECHANTILLON ROSEMONT 1978

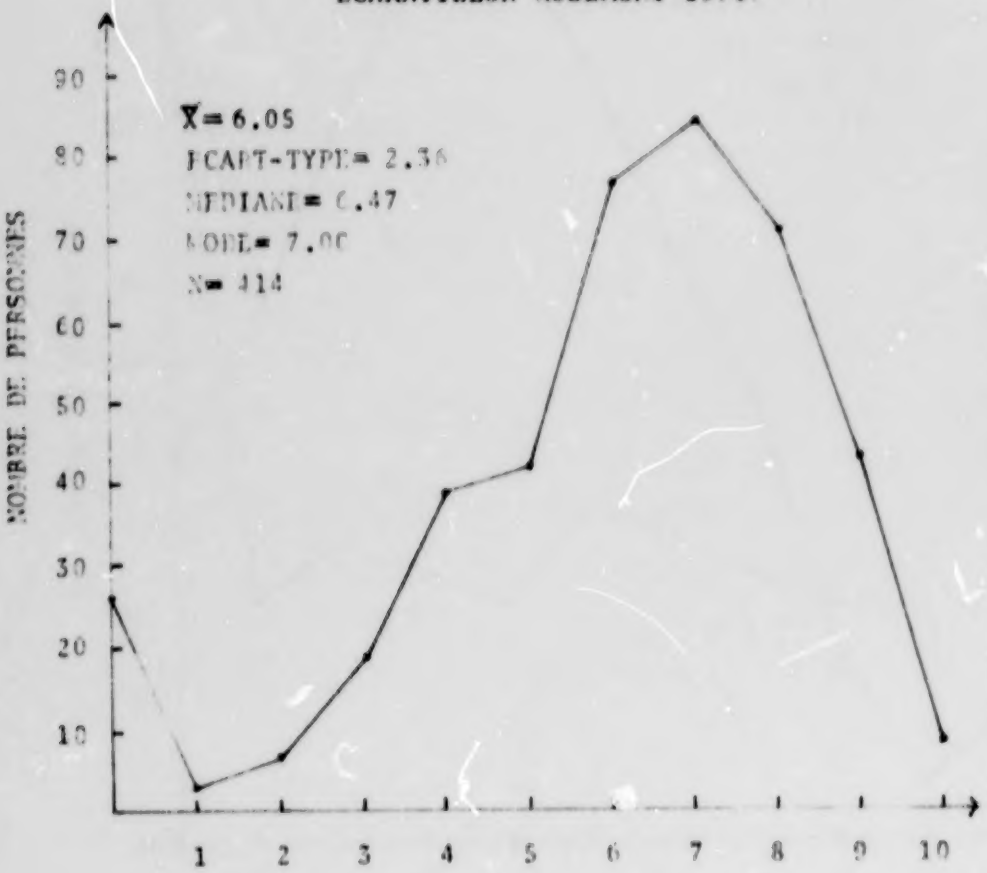
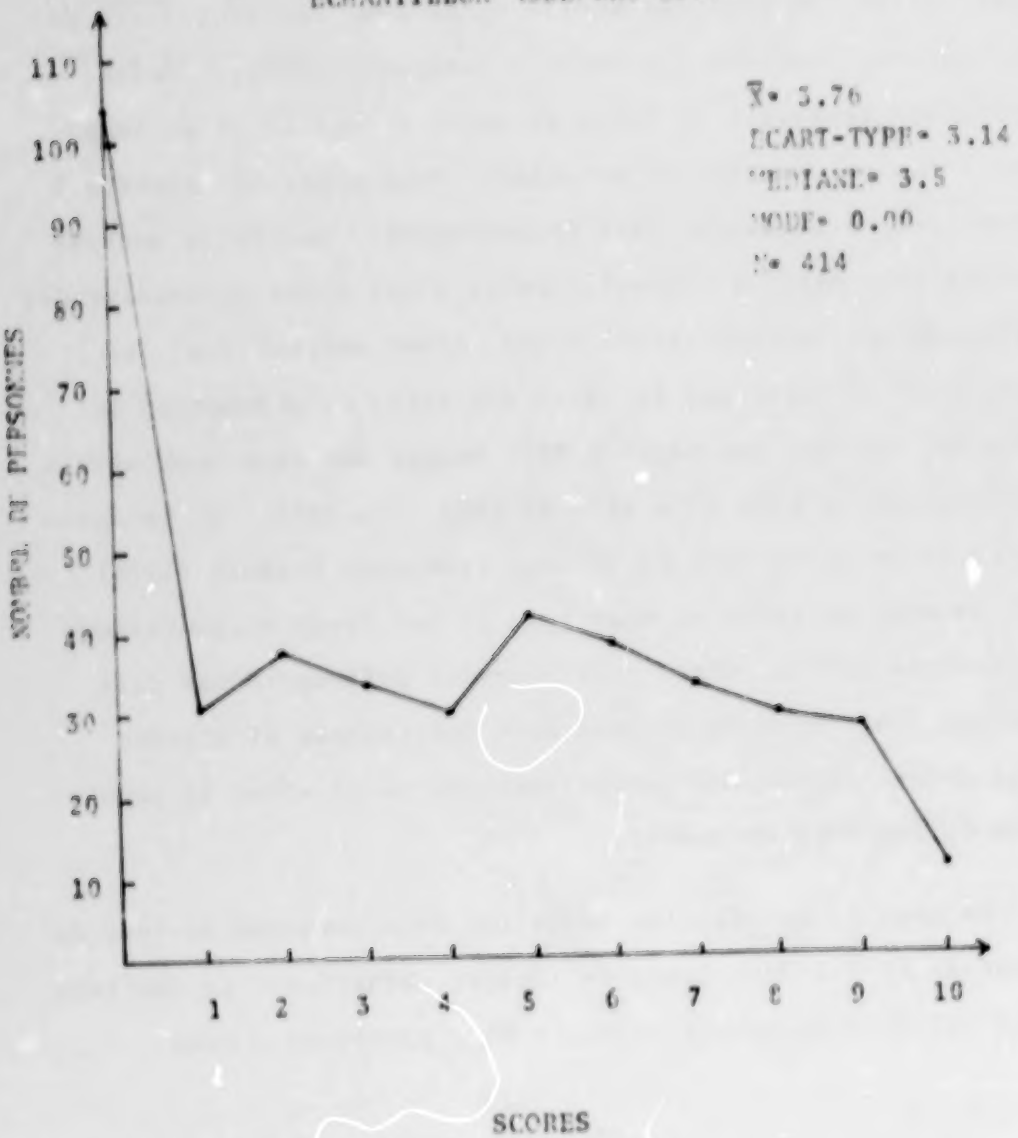


TABLEAU 2f

DISTRIBUTION DE FREQUENCES DES SCORES SUR LES TESTS DE RENDEMENT EN FRANCAIS (5ième partie).

ECHANTILLON ROSEMONT 1978



$\bar{X}$ = 3.76
ECART-TYPE = 3.14
MEDIANE = 3.5
MODE = 0.00
N = 414

CORRELATIONS INTER-TESTS

Nous avions songé à établir une corrélation générale entre les 2 types de tests diagnostiques de lecture (76 et 77) avec le test de français amélioré, et avec les sous-tests de la batterie générale des tests d'aptitudes (BGTA). Cette opération dépassait le cadre de notre recherche et du temps que l'équipe pouvait lui accorder. Nous avons dû remettre à plus tard, à l'automne 1978 probablement. Une telle analyse serait fort utile à l'établissement d'une norme québecoise des habiletés en lecture relative aux normes américaines. Le lien peut se faire par le biais des tests de perception du BGTA qui ont été les mêmes à être soumis aux deux populations de Rosemont en 1976 (N = 567) et 1977 (N = 787). Si la corrélation entre ce test et le test américain traduit (1976) est la même qu'entre ce même test et les Tests diagnostiques de Lecture (1977), alors nous pourrons affirmer d'une part que les deux tests de lecture sont équivalents et d'autre part à quel niveau des normes américaines se situe la population collégiale I du Québec.

De même la corrélation entre les deux versions du test de français et les deux tests de lecture permettrait de conclure à la validité de normes valables pour plusieurs années.

Nous pensons qu'il serait utile de réaliser une telle analyse qui compléterait avec avantage l'étude de la fidélité et de la validité des instruments francophones utilisés à Rosemont. Nous recommandons au Ministère la poursuite des choses en ce sens.

SECTION III - ETUDE SOCIOLOGIQUE EXTENSIVE ET INTENSIVE

ETUDE EXTENSIVE (SOCIO-DEMOGRAPHIQUE) ET INTENSIVE (COGNITIVE ET DEVELOPPEMENTALE) DES HABILETES EN LECTURE CHEZ LES COLLEGIENS.

Pour rencontrer les objectifs de la présente recherche, il a fallu tendre à une compréhension intensive et extensive des facteurs qui affectent le développement des habiletés de lecture chez les collégiens d'aujourd'hui. C'est pourquoi les variables suivantes de 3094 nouveaux (collège I) ont été analysés en fonction des scores en lecture:

VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES (étude extensive)

1. L'école secondaire fréquentée (ou high school).
2. Le programme collégial choisi.
3. La langue maternelle par groupement.
4. Le rang à la naissance des enfants.
5. Les dimensions de la famille.
6. Le sexe.
7. L'éducation des parents et l'âge des parents.

VARIABLES COGNITIVES (étude intensive)

Outre les paramètres socio-démographiques, de nombreux facteurs cognitifs internes affectent le développement des habiletés en lecture. Il faut souligner d'abord qu'à date

la mesure de nos paramètres n'a pas été tellement faite sur de larges populations. Aussi l'un des objectifs de notre recherche a été de mesurer la valeur d'une batterie d'instruments sur un échantillon de la population. Ce fut fait dans le but de préciser quels instruments pouvaient être efficaces à faire comprendre, dans une perspective de croissance cognitive, les facteurs qui affectent le développement des habiletés en lecture chez les collégiens. Là où il n'y avait pas de mesures disponibles sur le marché, les chercheurs ont voulu en développer dans les domaines considérés comme importants pour les besoins de la recherche. Une partie de ces mesures a été traduite en français et utilisée au cégep de Rosemont et à l'école secondaire Roberval. D'autres ont été créés à Rosemont et utilisées à Rosemont et à l'Ecole polyvalente Jacques-Rousseau ainsi qu'à la cité de la Haute-Gatineau. Certains instruments en anglais et en français ont été inclus en appendices du présent rapport. Quant aux variables, les suivantes ont fait l'objet d'une étude:

1) La relation entre la compétence perceptuelle et les habiletés en lecture.
2) L'effet des centres de contrôle sur le développement des habiletés en lecture.
3) L'effet de la latéralité (préférence hémisphérique et couleur des yeux) sur le développement des habiletés en lecture.

4) L'effet de l'attitude envers la lecture sur le développement des habiletés en lecture.

5) L'effet de l'image de soi (attitude envers soi-même comme lecteur et comme étudiant) sur le développement des habiletés en lecture.

6) L'effet du programme de lecture à l'école secondaire sur la satisfaction scolaire de l'étudiant ou sa crainte.

7) L'effet de la maîtrise personnelle de la contingence du comportement sur le développement des habiletés en lecture.

A- DONNEES SOCIOLOGIQUES

On pense depuis longtemps que les facteurs sociologiques comme l'école fréquentée, l'éducation des parents et le rang à la naissance jouent un rôle important sur le développement des habiletés et sur la performance éventuelle des collégiens. La littérature montre cependant que ces facteurs n'ont que rarement fait l'objet d'une étude systématique sur de grands échantillons.

Les données présentées ici sont le premier pas d'une analyse systématique. La grandeur de l'échantillon est suffisant (bien des échantillons dont on considère valides les résultats lors d'élections politiques dépassent rarement 1000).

L'étendue de l'échantillon de cette étude (n = 3094) touche une population suffisamment grande dans chaque groupe pour que les conclusions soient prises sérieusement. Même si aucune étude du genre ne peut se dire définitive, il demeure que le grand nombre de sujets impliqués donne du poids et de la validité aux conclusions.

DONNEES SUR LES ECOLES SECONDAIRES (high school) FREQUENTEES PAR LES COLLEGIENS.

On a souvent dit que la qualité de l'éducation de telle ou telle école secondaire donnait la mesure des habiletés fondamentales des finissants en regard des tâches scolaires requises dans les institutions post-secondaires. Les tableaux 3a, 3b, 3c, 3d présentent la moyenne des scores par ordre d'importance obtenue selon les écoles secondaires qui ont envoyé des élèves dans les trois collèges où s'est déroulé la recherche: John Abbott, Champlain Regional College, Cegep de Rosemont. Ces scores sont obtenus par les tests diagnostiques de lecture.

Il faut noter d'abord qu'il y a des différences substantielles et significatives entre les collèges et les écoles secondaires. Ainsi, par exemple, dans le tableau 3a, la différence de moyennes entre Beaconsfield (69.77) et John Rennie (64.81) est très significative à .001 (t = 35.05,

df = 173, cv = 3.37) alors que la différence de moyennes entre St-Thomas (66.29) et John Rennie (64.81) n'est pas significative (t = 80, df = 154, cv = 3.37).

De même, à Rosemont, la différence de moyennes entre Stella Maris (53.22) et Sophie Barat (40.91) est très significative à .01 (t = 2.62).

Et la différence de moyennes entre Marguerite de la Jemmerais (45.78) et Louis Hébert (46.03) n'est pas significative (t = .069).

Ces différences peuvent être dûes à des facteurs socio-économiques basés sur la situation de l'école dans un milieu démographique différent, dans lequel les variables ethniques, religieuses et économiques conduisent au collège des populations étudiantes diverses. Cependant, on ne peut négliger complètement la qualité de l'éducation accessible dans chacune des écoles, surtout lorsque les scores moyens sont très élevés ou très bas. En général, les écoles qui viennent aux premiers rangs dans les districts de chacun des collèges ont la réputation d'être de "bonnes écoles".

Note 2.

Population - indique le groupe d'étudiants concernés.

numéro provincial	- v.g. 010 indique le nombre employé par le Service des programmes pour désigner un programme particulier d'études collégiales (010 = sciences de la santé).
$\bar{x}$/100	- la moyenne pour une population donnée à partir des scores de cette population sur les Tests diagnostiques de lecture (compréhension 1-20, 80-100, et vocabulaire 20-80) sur 100. V.g. une moyenne de 72.08 signifie une moyenne de 72.08 bonnes réponses sur 100.
$\underline{n}$	- représente le nombre d'individus de l'échantillon.
E - T (S.D.)	- écart-type (Standard Deviation) Cette mesure indique les degrés de variation des scores. v.g. les scores de l'école Châteauguay sont très proches de la moyenne des scores de cette école (écart-type = 7.69). Tandis que les scores à l'école polytechnique de Pierrefonds (écart-type = 19.36) sont très loin de la moyenne des scores de cette école parce que certains scores sont ou très élevés ou très bas.
% de la population	- le pourcentage du groupe en fonction de l'échantillon.

TABLE 3a

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

FOR HIGH SCHOOLS WHERE n IS GREATER THAN (>) 10 IN RANK ORDER

JOHN ABBOTT COLLEGE

POPULATION	$\bar{x}$/100	n	S.D.
1. Massey Vanier	72.08	12	12.82
2. Beaconsfield	69.77	89	10.53
3. Chateauguay	67.82	17	7.69
4. Lachine	67.78	18	11.59
5. Macdonald	66.44	52	12.16
6. St. Thomas	66.29	70	12.31
7. Howard Billings	66.15	13	13.82
8. Hudson	65.94	17	16.74
9. Vaudreuil Catholic	65.26	23	12.93
10. John Rennie	64.81	86	10.21
11. Dorval	64.31	35	10.19
12. Lindsay Place	64.00	58	11.27
13. Pierrefonds Comprehensive	62.44	68	12.71
14. Macdonald Cartier	61.55	11	12.16
15. John XXIII	60.82	22	9.64
16. Riverdale	60.67	48	14.09
17. Lasalle Catholic	60.30	10	13.58
18. Bishop Whelen	58.38	13	12.92
19. Pierrefonds Polytechnical	50.37	19	19.36

$\bar{x}$ = 63.69

n = 867

TABLE 3b

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

FOR HIGH SCHOOLS WHERE n IS GREATER THAN (>) 10 IN RANK ORDER

CHAMPLAIN COLLEGE

POPULATION	$\bar{x}$/100	n	S.D.
1. Chambly County	69.12	75	10.85
2. Richelieu Valley	66.15	81	14.43
3. Le Moyne D'Iberville	61.21	66	15.10
4. MacDonald Cartier	61.12	207	13.89
5. Centennial	60.78	123	14.11
6. Laval Catholic	56.63	27	15.57
7. Cardinal Newman	51.84	13	14.12
8. Thomas D'Arcy McGee	50.17	12	11.90
9. St. Pius $\bar{X}$	44.11	19	10.57

$\bar{x}$ = 60.29

n = 813

TABLE 3c

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

FOR HIGH SCHOOLS WHERE n IS GREATER THAN (>) 10 IN RANK ORDER

COLLEGE DE ROSEMONT

POPULATION	$\bar{x}$/100	n	S.D.
1. Marguerite de la Jemmerais	60.00	20	12.05
2. Louis-Hébert	57.67	33	14.62
3. Collège des Eudistes	57.00	17	10.86
4. Polyv. Anjou	56.20	10	14.44
5. Polyv. Henri Bourassa	55.73	11	13.12
6. Polyv. Lucien Page	55.06	16	8.00
7. Louis Riel	53.62	13	13.90
8. Calixa Lavallée	52.14	22	12.38
9. Polyv. Père Marquette	51.45	20	11.62
10. Curé Antoine Labelle	51.36	11	19.95
11. Louis Joseph Papineau	51.00	15	11.67
12. Secondaire Taillon	50.92	12	7.06
13. Joseph-François-Perrault	49.50	26	12.66
14. Stella-Maris	48.07	29	8.36
15. Polyv. Antoine de St. Exupéry	46.06	17	13.43

$\bar{x}$ = 53.91

n = 598

TABLEAU 3d

Moyennes des scores en ordre décroissant sur les Tests diagnostiques de lecture pour les étudiants du collégial venant des écoles secondaires. n>10

Collège de Rosemont (1978)

Population	$\bar{X}$	n	σ'
Colombie, Haiti, Vietnam, Israel, Rimouski, Rouyn, Noranda, Black Lake, Madaganov, Granby.	55.7941	34	62.1839
Rouyn Desjardins	53.2222	18	13.3529
Ecole Stella Maris	52.3684	19	13.6105
Jos. François Perrault	49.3077	13	14.4360
Collège des Eudistes	48.6667	12	11.0431
Louis Riel	48.5556	27	12.4169
Louis Jos. Papineau	47.9091	11	12.2348
Georges Vanier	47.4615	13	12.9654
Antoine St-Exupéry	46.9167	12	13.1250
Père Marquette	46.6333	30	11.4213
Edouard Montpetit	46.1818	11	14.1550
Louis Hébert	46.0345	29	11.9925
Marguerite de la Jemmerais	45.7857	28	14.3820
Calixa Lavallée	43.0588	17	13.9842
Sophie Barat	40.9167	12	6.8285

*note: 243 cas absents, soit 31.0%

Valide: n= 540 $\bar{X}$= 49.3611

Population totale; n= 783 $\bar{X}$= 49.7522

DONNEES DU PROGRAMME COLLEGIAL

L'habileté d'un étudiant en lecture est un facteur si important qu'il faut la considérer comme un des éléments majeurs qui déterminent son succès scolaire. Les étudiants dont le dossier est rempli de succès scolaires successifs ont un large choix d'options vocationnelles, et on croit depuis longtemps que l'étudiant plus capable choisit les disciplines les plus rigoureuses. Si cette opinion est vraie, les étudiants qui ont les meilleures habiletés fondamentales devraient se retrouver dans des programmes collégiaux comme les sciences de la santé, les sciences pures et appliquées, et cela sans égard aux notes du secondaire ou des examens provinciaux.

Les tableaux 4a, 4b, 4c, 4d présentent les moyennes des scores obtenus sur les Tests diagnostiques de lecture, ordonnées en rang par programme et pour chaque collège. Une vision de ces tableaux confirme l'opinion émise ci-haut, au moins dans les collèges anglophones où les sciences de la santé et les sciences pures et appliquées se classent respectivement premières et deuxièmes en rang de moyennes obtenues sur les tests. A John Abbott, ces moyennes sont significatives et plus élevées (.01) que celles obtenues en sciences sociales ($t = 3.28$, $df = 417$, c.v. = 2.58) et classées plus bas (du 9ème au 16ème rang). A Champlain, les moyennes des scores en sciences pures et appliquées sont significatives (.05) et plus

élevées que celles des sciences sociales (t = 1.95, df = 427, c.v. = 1.65) classées plus bas (5ème à 10ème rang). A Rosemont, cette tendance ne se vérifie pas. Le tableau 4c (1976-77) montre que "biologie" et "physique" se classent au 4ème et 5ème rang. Les techniques de laboratoire médical sont au 1er rang, et Inhalothérapie au 3ème rang. Le tableau 4d (1977-78) indique que Techniques de laboratoire médical vient encore au 1er rang, tandis que sciences pures et appliquées vient au 2ème rang, psychologie au 3ème rang et Inhalothérapie au 4ème rang.

Il faut noter toutefois que si l'opinion émise ne se vérifie pas vraiment à Rosemont, c'est peut-être dû au fait d'une sélection plus sévère en techniques de laboratoire médical de même qu'en sciences de la santé.

En particulier, dans le tableau 4d, il y a une différence significative à .01 entre les sciences pures et appliquées et les sciences humaines sans psychologie (t = 2.51). Entre les sciences pures et appliquées et la psychologie la différence n'est pas significative (t = .22) alors qu'entre techniques de laboratoire médical et techniques d'aménagement, la différence est significative à .02 (t = 2.23), ce qui veut dire que les techniques de laboratoire médical sont significativement plus fortes que tous les autres programmes ou disciplines. Ainsi avec le dernier (techniques administratives), la différence est de t = 7.74 > .001.

TABLE 4a

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

BY COLLEGE PROGRAM IN RANK ORDER

JOHN ABBOTT COLLEGE

POPULATION		$\bar{x}$	n	S.D.
1. Health Science	010	67.74	123	11.46
2. Pure & Applied Science	020	66.64	165	12.99
3. Forestry	190	66.21	14	7.36
4. Documentation Technology	390	64.78	9	7.50
5. Fine Arts	051	64.57	23	16.58
6. Planning Technology	382	64.00	9	9.98
7. Commerce	041	63.83	72	12.82
8. Social Sciences	030	62.37	254	13.68
9. Business Administration	410	61.59	44	12.15
10. Creative Arts	050	61.02	41	12.57
11. Nursing	180	61.00	32	9.20
12. Literature	060	60.50	20	13.76
13. Aircraft Maintenance	280	59.00	13	13.06
14. Dental Hygiene	111	58.69	13	14.90
15. Food Technology	120	58.46	11	8.84
16. Police Technology	310	55.39	23	20.02

$\bar{x}$ = 63.69

n = 867

TABLE 4b

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

BY COLLEGE PROGRAM IN RANK ORDER

CHAMPLAIN COLLEGE

POPULATION		$\bar{x}$	n	S.D.
1. Health Science	010	65.43	120	13.52
2. Pure & Applied Science	020	62.94	122	15.56
3. General Arts	070	61.67	12	13.81
4. Social Science	030	59.77	307	14.29
5. Data Processing	420	59.28	36	13.99
6. Commerce	040	58.81	72	16.66
7. Language and Literature	060	58.49	33	15.22
8. Business Administration	410	56.00	47	15.72
9. Creative Arts	050	55.73	11	19.77
10. Secretarial Science	412	53.56	50	15.07

$\bar{x}$ = 60.29

n = 810

TABLE 4c

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

BY COLLEGE PROGRAM IN RANK ORDER

COLLEGE DE ROSEMONT (1977)

POPULATION		$\bar{x}$	n	S.D.
1. Tech. Lab. Medicine	140	64.43	30	10.23
2. Histoire	330	58.59	17	11.20
3. Tech. Inhalothetic	141	57.02	43	13.86
4. Physique	203	56.35	63	12.30
5. Biologie	101	54.46	66	10.46
6. Tech. Recher. Psycho. Soc.	384	53.41	37	8.57
7. Psychologie	350	53.06	143	13.20
8. Science Administration	401	52.84	79	12.66
9. Informatique	420	51.96	24	11.18
10. Tech. Secretariate	412	47.09	34	8.67

$\bar{x}$ = 53.92

n = 562

Only programs which include more than 10 students are represented in this table.

TABLEAU 4d

Moyennes des scores en ordre décroissant sur les Tests diagnostiques de lecture pour les étudiants du collégial en fonction des programmes/disciplines.

Collège de Rosemont (1978)

Population	DISCIPLINE	PROG.	$\bar{X}$/100	n	σ
Tech. Lab. Médical	140	140	67.1538	39	15.9890
Tech. Aménagement	382	382	55.7857	14	16.1730
Sc. Pures et appliquées	210,203,202	020	54.5800	50	15.4947
Sc. Psychologie	350	030	53.5333	15	16.9447
Tech. Inhalothérapie	141	141	52.5714	35	14.0781
tech. Recherche psy.-soc.	384	384	51.3448	29	11.5705
Sc. Santé	101	010	49.8571	112	13.7911
Sc. Lettres et langues	601	060	49.4255	47	12.3671
Sc. Humaines	330,320	31,32,33	48.6783	143	13.7378
Sc. Administratives	401	040	47.8571	49	13.5723
Tech. Secrétariat	412	412	46.6275	51	11.3525
Sc. Sociales et Humaines	387,383,385	36,38	46.4444	45	15.1816
Tech. Informatique	420	420	45.8636	22	14.7690
Tech. Administratives	410	410	45.5488	82	13.3085

*note: 49 cas absents, soit 6.3 %

Valide: n= 734 $\bar{X}$= 50.0845

Population totale: n= 783 $\bar{X}$= 49.7522

LANGUE MATERNELLE PAR GROUPEMENT

La langue maternelle de l'étudiant qui se soumet à un test de lecture est un facteur important qui influence sa performance à ce test. Les tableaux 5a, 5b, 5c et 5d présentent les scores moyens aux Tests diagnostiques de lecture pour chaque collège et chaque regroupement selon la langue maternelle.

Les étudiants de John Abbott et Champlain dont la langue maternelle est l'anglais ont un score moyen plus élevé que ceux dont la langue maternelle est le français et ceux qui parlent une autre langue. La différence est significative à .001 (John Abbott: $t = 5.20$, $df = 822$, c.v. = 3.29)(Champlain: $t = 6.07$, $df = 688$, c.v. = 3.29). Cela confirme les hypothèses.

Il faut noter que le pourcentage d'étudiants anglophones à John Abbott (86.61%) est bien plus grand qu'à Champlain (74.00%). La population immigrante à Champlain est plus grande (14.18%) qu'à John Abbott (4.85%). La population francophone est aussi plus grande à Champlain (11.82%) qu'à John Abbott (8.55%). On a d'abord cru que la différence de moyennes des deux collèges était dûe à la différence dans le nombre d'étudiants non anglophones de la population. Mais, même en comparant les scores des anglophones seulement dans

les deux collèges, ceux de John Abbott diffèrent significativement ($\bar{X}$ = 65.32) de ceux de Champlain ($\bar{X}$ = 63.43). La différence significative est de .01 (t = 2.66, df = 1.343, c.v. = 2.58). La population francophone à John Abbott et à Champlain ne montre pas de différence significative (t = .204, c.v. = 2.58). Aucune différence significative non plus entre les moyennes des francophones des trois collèges (John Abbott $\bar{X}$ = 54.50, Champlain $\bar{X}$ = 54.99, Rosemont $\bar{X}$ = 54.02 (1976-77) et 50.41 (1977-78), et cela en dépit, du fait que ces étudiants répondent aux Tests anglais ou français. A Rosemont, peu d'étudiants non francophones se sont soumis aux tests en 1976-77 (anglophones $\underline{n}$ = 4,0.67%; autres langues $\underline{n}$ = 8,1.34%). En 1977-78, 5.36% n'étaient pas francophones (anglophones $\underline{n}$ = 6,0.77%; haïtiens $\underline{n}$ = 11,1.40%; japonais, vietnamiens et orientaux $\underline{n}$ = 11,1.40%; espagnol, italien, allemand et autres $\underline{n}$ = 12,1.53%). A cause du nombre restreint d'étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français, aucune comparaison n'est valide entre les regroupements à l'intérieur du cegep de Rosemont.

Il faut cependant souligner le fait que les scores moyens des francophones à Rosemont sont plus bas que ceux de John Abbott (t = 14.16, df = 1449, c.v. = 3.29) et de Champlain (t = 8.50, df = 1396, c.v. = 3.29). La différence est significative à .001. Plusieurs facteurs peuvent être en cause.

En premier lieu, les Tests diagnostiques de lecture en français en 1976-77 étaient une traduction de la version anglaise. Même si la traduction était correcte, quelques fautes typographiques se sont glissées dans le texte. De plus, la qualité de l'impression était nettement déficiente. Ceci a pu influencer la performance étudiante. En deuxième lieu, le test était américain et a été normalisé d'après un échantillon américain. Il est possible que l'aspect culturel rendait le test inapproprié pour les étudiants francophones. (Les équipes de chercheurs francophones et anglophones sont d'opinion pourtant que le contenu du test est culturellement neutre. S'il y a un biais culturel, ceci doit jouer autant pour les anglophones de Montréal que pour les étudiants francophones de Montréal). Remarquons toutefois que les étudiants francophones sont comparés aux étudiants anglophones dans le milieu de Montréal dans le cas présent.

En troisième lieu, il parait plausible que les étudiants francophones ont moins l'habitude des tests que leurs confrères anglophones (même si les examens provinciaux utilisent le même type de format).

En quatrième lieu, les Tests diagnostiques de lecture soumis aux étudiants de Rosemont en 1977-78 sont une création québecoise. La validité de comparaison avec le test américain

ne peut être acceptée tant et aussi longtemps que sa normalisation n'aura pas été davantage analysée.

Les analyses actuelles sont partielles et se poursuivront dans les années futures. Ces analyses doivent se faire tant en fonction de la lisibilité du texte, qu'en fonction de chacune des parties, et de chacun des items. Les résultats actuels montrent une tendance d'équivalence avec le test américain, mais les futures normes seront typiquement québecoises.

Dans l'ensemble, il nous apparaît à Dr. Géraldine Schwartz et à nous que les facteurs qui viennent d'être exposés n'expliquent pas à eux seuls une différence aussi substantielle et aussi significative. Il faut plutôt considérer comme une conclusion importante que les étudiants francophones venant du secteur public français ont des habiletés en lecture très faibles. Les implications nous apparaissent très sérieuses pour le secteur des cégeps francophones, et elles seront discutées plus loin dans la section VII de ce rapport (Implications pour Québec).

Il faut encore noter que la proportion d'anglophones qui fréquentent le collège de Rosemont est bien inférieure (0.67% et 0.77%) à celles des francophones qui fréquentent les collèges John Abbott (8.55%) et Champlain (11.82%). Il est intéressant de remarquer que les étudiants francophones qui

sont dans les collèges anglais font aussi bien sur les tests lorsque ceux-ci sont administrés en anglais que les francophones de Rosemont font sur les tests en français. Ceci semble suggérer que ces francophones des collèges anglais ont des habiletés supérieures.

En général, la recherche indique que les facteurs socio-économiques et ethniques affectent le degré de performance dans les habiletés fondamentales. Le milieu sociodémographique de l' ouest de Montréal où John Abbott est situé est fait d'une population qualifiée de classe moyenne et moyenne supérieure, et 86.6% de l'échantillon a comme langue maternelle l'anglais. Le milieu où se trouve le collège Champlain est fait d'une population qualifiée de classe moyenne et de travailleurs, et 74.0% déclarent avoir l'anglais comme langue maternelle. La population qui entoure le cegep de Rosemont est de classe moyenne et de travailleurs, et plus de 96% de l'échantillon déclarent que sa langue maternelle est le français.

Aussi pensons-nous que les facteurs sociologiques expliquent les différences significatives des scores moyens en lecture qui ont été observées. Si c'est le cas, il faut voir quelles implications en découlent pour le développement de programmes correcteurs en lecture dans les différents collèges francophones. Nous en discuterons plus loin dans la section VII (Implications pour Québec).

TABLE 5a

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

BY LANCUAGE GROUP

JOHN ABBOTT COLLEGE

POPULATION	$\bar{x}$	n	S.D.	% of pop.
English mother tongue	65.32	750	11.70	86.61
French mother tongue	54.50	74	17.58	8.55
Chinese or Japanese mother tongue	43.00	6	12.76	.69
Other mother tongues	52.47	36	16.75	4.16

* Note % of non English speaking students = 13.4

TABLE 5b

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTI . READING TEST

BY LANGUAGE GROUP

CHAMPLAIN COLLEGE

POPULATION	$\bar{x}$	n	S.D.	% of pop.
English mother tongue	63.43	595	13.85	74.00
French mother tongue	54.99	95	12.40	11.82
Chinese or Japanese mother tongue	46.31	32	17.43	3.98
Other mother tongues	50.07	82	15.15	10.20

• Note % of non English speaking students = 26.13

TABLE 5c

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

BY LANGUAGE GROUP

COLLEGE DE ROSEMONT

POPULATION	$\bar{x}$	n	S.D.	% of pop.
English mother tongue	56.75	4	10.24	00.67
French mother ongue	54.02	585	12.44	97.98
Other mother tongues	45.00	8	13.58	01.34

* Note % of non French speaking students = 2.01. The number of non French speaking students is so limited that no legitimate comparisons between language groups should be made.

TABLEAU 5d

Moyennes des scores en ordre décroissant sur les Tests diagnostiques de lecture en fonction de la langue maternelle.

Collège de Roseraont (1978)

POPULATION	$\bar{X}$/100	n	écart-type	% pop.
Anglais	54.3333	6	20.8391	.77
Français	50.4143	741	18.6138	94.64
Espagnol, italien, Allemand, autres.	44.0000	12	16.7223	1.53
Haitien	34.0909	11	10.7187	1.40
Japonais, vietnamien, Orientaux.	27.0909	11	13.1488	1.40

*note: 2 cas absents, soit 0.25%

Valide: n= 781 $\bar{X}$= 41.9859

Population totale: n= 783 $\bar{X}$= 40.7522

DONNEES FAMILIALES

L'état actuel de la recherche théorique (Zajonc, 1976)[1] dans le domaine du développement intellectuel suggère que la configuration familiale peut être un facteur important de l'habileté des membres de la famille à accomplir du travail intellectuel. Les habiletés en lecture semblent reliées de près aux diverses performances intellectuelles.

Dans notre recherche, nous avons utilisé la fiche d'information de Zajonc (confluence model) sur le développement intellectuel. Nous avons pu ainsi ramasser et analyser les données de 3096 collégiens québecois, dans le but de voir si les découvertes de Zajonc valaient aussi dans un échantillonnage proprement québecois. Et comme la population canadienne est approximativement composée de 74% d'anglophones et 26% de francophones, on peut aussi considérer l'échantillon comme valable sur le plan canadien.

C'est à partir de quatre grandes populations (Les Pays-Bas n = 400,000; Etats-Unis n = 800,000; France n = 100,000; Ecosse n = 70,000) que Zajonc a pu analyser la performance intellectuelle et montrer l'importance de ses découvertes.

---

1 Zajonc, R.B., Family Configuration and Intelligence, Science, vol. 16, April 1976, pp. 227-236.

D'après sa recherche, les scores de chacun des membres de la famille décroissent à mesure qu'augmente le rang de l'individu à la naissance ou le nombre des enfants. Seul le cas de l'enfant unique montre une discontinuité en regard de l'effet du nombre d'enfants. Dans deux des quatre échantillons, les enfants uniques ont des moyennes inférieures aux enfants de familles de deux, et, aux Etats-Unis et en Hollande, inférieures aux enfants de familles de trois enfants. De plus, les cadets qu'elle que soit la grandeur de la famille, se classent au plus bas niveau de performance intellectuelle.

DIMENSIONS DE LA FAMILLE

Les tableaux 6a et 8e montrent que les données du Québec confirment la thèse de Zajonc que les scores diminuent à mesure qu'augmente le nombre des enfants. Ceci s'avère partiellement vrai à Rosemont où les moyennes des enfants uniques sont de 56.34 (1976) et de 49.18 (1977) comparées à 51.99 (1976) et 51.77 (1977) pour les enfants de familles de 5 ou plus. C'est particulièrement vrai à Champlain où la moyenne est de 62.40 dans le premier cas et de 57.30 dans le second cas.

La thèse de Zajonc demeure vraie lorsque dans l'échantillonnage les variables socioéconomiques de la population sont distribuées normalement. Kennett (1970; 1973)[2] démontre qu'il y a une relation entre les scores de tests d'intelligence et le statut socioéconomique. Peut-être faut-il affirmer que les populations de classe moyenne supérieure sont capables de surmonter par une compensation socioéconomique les désavantages de naître dans les derniers de la famille! Ce facteur semble jouer à John Abbott où les cinquièmes enfants de familles de cinq ou plus ne semblent pas désavantagées.

---

2 Kenneth, K.F., Intelligence, Family Size and Socio-Economic Status, Journal of Biosocial Science, Vol.2, 1970, pp. 227-236.

Kenneth, K.F., Measured Intelligence, Family Size and Socio-Economic Status, The Alberta Journal of Educational Research, Vol.19, no.4, déc. 1973, pp. 314-320.

Par contre, ce facteur ne joue pas dans le cas de Rosemont (1977-78) pour les cinquièmes enfants. Pour les derniers nés (7+), la thèse de Zajonc semble se confirmer.

TABLE 6a

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

BY FAMILY SIZE

JOHN ABBOTT/CHAMPLAIN/ROSEMONT

JOHN ABBOTT	$\bar{x}$	n	% of pop.
1 child family	62.21	42	4.84
2 child family	64.45	216	24.91
3 child family	64.57	287	33.10
4 child family	63.53	174	20.07
5+ child family	61.71	148	17.07
CHAMPLAIN			
1 child family	62.40	35	4.38
2 child family	61.24	170	21.25
3 child family	61.75	283	35.38
4 child family	60.93	153	19.13
5+ child family	57.30	157	19.13
ROSEMONT			
1 child family	56.34	33	5.55
2 child family	54.94	135	22.69
3 child family	55.38	133	22.35
4 child family	53.42	120	20.17
5+ child family	51.99	173	29.08

TABLEAU 6b

Moyennes des scores sur les Tests diagnostiques de lecture en fonction du nombre d'enfants dans la famille.

Collège de Rosemont (1978)

Rosemont	$\bar{X}$	n	% pop.
1	49.1837	49	6.26
2	49.4890	182	23.24
3	50.1563	160	20.43
4	49.2511	175	22.35
5	51.7767	103	13.15
6	49.0408	49	6.26
7+	48.5846	65	8.30

Valide: n= 783

Population totale: n=783
$\bar{X}$=49.7522

TABLEAU 6b

Moyennes des scores sur les Tests diagnostiques de lecture en fonction du nombre d'enfants dans la famille.

Collège de Rosemont (1978)

Rosement	$\bar{X}$	n	% pop.
1	49.1837	49	6.26
2	49.4890	182	23.24
3	50.1563	160	20.43
4	49.2511	175	22.35
5	51.7767	103	13.15
6	49.0408	49	6.26
7	48.3846	65	8.30

Valide: n= 783

Population totale: n= 783
$\bar{X}$= 49.7522

RANG A LA NAISSANCE

La thèse de Zajonc soutient que les scores décroissent avec le rang à la naissance. Les tableaux 7a, 7b, 7c, 7d et 8e montrent que l'affirmation se vérifie généralement à la lumière des données du Québec. C'est surtout vrai à Champlain, à Rosemont en 1976, mais moins à Rosemont en 1977-78. Partout le score des derniers-nés est inférieur à celui des autres catégories, et cela semble bien constituer un désavantage.

Il faut remarquer un certain nombre de contradictions de la thèse de Zajonc dans les données québecoises. A John Abbott, les troisièmes des familles de 4 enfants et les cinquièmes des familles de 5+ ont des scores moyens très élevés; à Rosemont, les troisièmes des familles de 3 enfants (1976) et les quatrièmes des familles de 4 enfants ont aussi des scores plus élevés. A Rosemont, les quatrièmes des familles de quatre enfants, les cinquièmes des familles de cinq enfants, les premiers-nés des familles de trois, quatre et cinq enfants ont des scores élevés. Zajonc (1976) croit que celui qui nait longtemps après l'avant-dernier arrive dans un milieu dont la maturité intellectuelle est plus grande. Si c'est vrai, cela voudrait dire que ces derniers profitent des avantages des premiers-nés parce qu'ils auraient comme enseignants leurs parents et leurs frères et soeurs plus âgés.

Et s'ils ne sont pas les derniers-nés, ils n'ont pas à souffrir du manque venant du fait que les derniers n'enseigneront pas à leurs frères et soeurs plus jeunes.

TABLE 7a

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

BIRTH ORDER DATA

JOHN ABBOTT COLLEGE

Birth Rank No. of Siblings	1st born	2nd born	3rd born	4th born	5th+ born
1 child	62.21 n = 42				
2 children	64.72 n = 133	64.02 n = 83			
3 children	65.43 n = 127	64.17 n = 75	63.64 n = 85		
4 children	62.38 n = 53	61.96 n = 44	66.59 n = 41	63.64 n = 36	
5+ children	65.90 n = 20	62.68 n = 28	61.00 n = 30	55.10 n = 29	64.20 n = 41
$\bar{x}$	64.41	63.51	63.69	59.83	64.20
n	375	230	156	65	41

$\bar{x}$ total population = 63.69

n total population = 867

TABLE 7b

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

BIRTH ORDER DATA

CHAMPLAIN COLLEGE

Birth Rank No. of Siblings	1st born	2nd born	3rd born	4th born	5th+ born
1 child	62.40 $\underline{n}$ = 35				
2 children	61.87 $\underline{n}$ = 105	60.22 $\underline{n}$ = 65			
3 children	61.28 $\underline{n}$ = 116	63.56 $\underline{n}$ = 98	59.97 $\underline{n}$ = 69		
4 children	60.94 $\underline{n}$ = 51	60.59 $\underline{n}$ = 42	61.62 $\underline{n}$ = 39	60.33 $\underline{n}$ = 21	
5+ children	58.63 $\underline{n}$ = 33	52.64 $\underline{n}$ = 28	57.26 $\underline{n}$ = 27	63.46 $\underline{n}$ = 28	54.51 $\underline{n}$ = 41
$\bar{x}$	61.27	60.79	59.90	62.12	54.86
$\underline{n}$	340	234	135	49	42

$\bar{x}$ total population = 60.62

$\underline{n}$ total population = 800

TABLE 7c

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

BIRTH ORDER DATA

COLLEGE DE ROSEMONT

Birth Rank No. of Siblings	1st born	2nd born	3rd born	4th born	5th+ born
1 child	56.36 n = 34				
2 children	55.64 n = 77	54.00 n = 58			
3 children	58.13 n = 45	52.20 n = 40	55.44 n = 48		
4 children	55.83 n = 24	52.00 n = 31	50.33 n = 27	55.24 n = 38	
5+ children	56.75 n = 16	54.53 n = 19	48.36 n = 25	52.28 n = 36	51.42 n = 77
$\bar{x}$	56.45	53.16	52.29	53.81	51.42
n	195	148	100	75	77

$\bar{x}$ total population = 53.95

n total population = 595

TABLEAU 7d

Moyennes des scores sur les Tests diagnostiques de lecture en fonction des données de rang à la naissance et du nombre d'enfants dans la famille.

Collège de Rosemont (1978)

		RANG A LA NAISSANCE				
		1	2	3	4	5
NOMBRE D'ENFANTS	1	49.184 n = 49				
	2	49.417 n = 96	49.570 n = 86			
	3	52.571 n = 63	49.727 n = 44	47.642 n = 53		
	4	54.548 n = 42	46.345 n = 29	46.260 n = 50	49.481 n = 54	
	5	64.348 n = 23	53.632 n = 19	45.296 n = 27	45.809 n = 45	49.676 n = 102
	$\bar{X}$	52.150	49.517	46.623	47.808	49.676
	n	273	178	130	99	102

*note: 1 cas absent soit 0.1%

Population totale: $\bar{X}$ = 49.7522 n = 783

Les TABLEAUX 8a, 8b, 8c, 8d, 8e et 8f montrent un sommaire des données familiales.

ENFANTS UNIQUES

Il y a dans les données de Zajonc une discontinuité dans le cas des enfants uniques et la thèse veut que les scores décroissent avec la dimension croissante de la famille et qu'ils déclinent selon le rang à la naissance pour chaque catégorie de familles. On observe bien cette discontinuité à John Abbott où la moyenne des enfants uniques (62.21) est plus basse que celle des familles de 4 enfants. C'est aussi vérifié dans l'échantillon proprement expérimental de Rosemont (197[illegible]-78) où les enfants uniques ont une moyenne inférieure à la moyenne générale.

Pour Zajonc, ces moyennes basses suggèrent que ces enfants manquent d'apprendre en n'ayant pas la chance d'enseigner à des frères et soeurs plus jeunes. Ni les enfants uniques, ni les derniers-nés ont l'opportunité d'enseigner. Et Zajonc dit que ceux qui ont à expliquer les choses aux autres peuvent voir la réaction des autres à leur explication, et chercheront à se rajuster pour mieux se faire comprendre, et ainsi ont la chance d'améliorer leur propre compréhension. Zajonc suggère qu'une participation active au processus intel-

lectuel apporte plus de connaissances qu'une participation passive. Aussi, les enfants uniques et les derniers-nés qui n'ont que peu la chance de jouer le rôle de personnes-ressources sur le plan intellectuel en subissent des effets négatifs.

A Rosemont (1976 et 1977) et à Champlain, les enfants uniques ne semblent pas désavantagés. Les tableaux 6a et 6b montrent qu'il y a avantage à appartenir à une famille de un enfant en comparaison des familles de dimensions autres. Faut-il penser que, dans les familles appartenant à la classe moyenne et de travailleurs, les ressources limitées et accessibles servent mieux les enfants uniques? Ce semble être un désavantage dans le cas des familles de 5+. Par ailleurs, il est bien possible que les variables ethniques, comme le statut d'immigrant, ont un effet sur les moyennes. Il faut peut-être compter avec les enfants voisins et la parenté dont la présence peut permettre aux premiers-nés d'être enseignants!

Ces réflexions expliquent peut-être aussi pourquoi les plus jeunes dans les familles de 5+ à Champlain, les familles de 3 et 4 à Rosemont (1976-77) et de 5 (1977-78) ont des moyennes moins basses que ce qu'on pourrait attendre. Ces enfants communiquent avec d'autres enfants du voisinage qui jouent le rôle d'élèves et les premiers jouent alors un rôle actif d'enseignants. A John Abbott, ceci ne joue pas pour les enfants uniques de classe moyenne supérieure, parce que les

familles sont petites un peu partout (62.9% viennent de familles de 3 enfants ou moins) et que les maisons sont séparées par de larges espaces verts. L'enfant unique y a probablement moins de chance d'enseigner.

ENFANTS DE PARENT SEUL

Selon la fiche d'information, le milieu intellectuel de l'enfant dépend directement du nombre d'adultes qui l'entourent. Il suit que l'enfant qui vit avec un seul de ses parents subit l'influence d'un milieu intellectuel diminué et ceci doit avoir un effet de manque intellectuel. Les données à John Abbott et Rosemont sont en accord avec cette hypothèse même si les différences ne sont pas significatives (John Abbott $\bar{x}$ 1 par. = 61.76; $\bar{x}$ pop. gén. 63.69; Rosemont 76 $\bar{x}$ 1 par. = 52.37, $\bar{x}$ pop. gén. 53.95). Cependant, à Rosemont en 1977, la différence est en faveur de l'unique parent ($\bar{x}$ 1 par. = 50.21, $\bar{x}$ pop. gén. = 49.75) de même qu'à Champlain ($\bar{x}$ 1 par. = 61.97, $\bar{x}$ pop. gén. = 60.29). L'information ne nous dit pas depuis combien de temps l'étudiant vit avec un seul parent. Il est intéressant de noter qu'à Rosemont, le pourcentage d'étudiants vivant avec un unique parent est le double (1976: 16.97%; 1977: 17.88%) du pourcentage de John Abbott (8.65%) et de Champlain (7.26%).

JUMEAUX

La fiche d'information prédit que le milieu intellectuel, et en conséquence les scores en lecture, décroissent avec la croissance du rang dans la famille et de la dimension de la famille; que toutefois ces effets négatifs peuvent s'atténuer beaucoup par la différence d'âge entre les frères et soeurs. Aussi faut-il dire que plus l'âge est rapproché entre les enfants, meilleur est le milieu intellectuel de la famille. Il suit que là où il n'y a pas d'intervalle, comme chez les jumeaux, il doit y avoir un déficit intellectuel. Cette hypothèse se confirme à Champlain ($\bar{x}$ jumeaux = 54.86, $\bar{x}$ pop. gén. = 60.29) et la différence est significative à .01 (t = 3.28, df = 802, c.v. = 2.58). A Rosemont en 1976, la différence est dans le même sens ($\bar{x}$ jumeaux = 50.0, $\bar{x}$ pop. gén. = 53.95) sans être significative; en 1977, la différence est aussi dans le même sens et significative à .05 ($\bar{x}$ jumeaux = 41.2, $\bar{x}$ pop. gén. = 49.75)(t = 1.96).

A John Abbott, c'est le contraire qui se passe ($\bar{x}$ jumeaux = 70.77, $\bar{x}$ pop. gén. = 63.69). C'est peut-être dû au niveau socioéconomique des parents qui sont de classe moyenne et moyenne supérieure et qui sont capables de compenser l'effet négatif de l'absence de différence d'âge par des moyens socio-économiques. Peut-être la venue de jumeaux aide-t-elle à unir

la maisonnée et ajoute-t-elle un adulte au milieu intellectuel des enfants? Quoi qu'il en soit, le petit nombre de jumeaux de l'échantillonnage, et le manque d'information sur le rang à la naissance des jumeaux parmi les autres enfants nous empêchent de porter un jugement définitif.

SEXE

Comme la fiche d'information permet d'analyser la relation entre le nombre d'adultes dans le milieu intellectuel de l'enfant, le nombre et la différence d'âge entre frères et soeurs sans égard au sexe, on peut prédire une absence de différence significative de ce facteur. A John Abbott ($\bar{x}$ hommes = 64.04, $\bar{x}$ femmes = 63.29) et à Rosemont (1976: $\bar{x}$ hommes = 54.87, $\bar{x}$ femmes = 53.18; 1977: $\bar{x}$ hommes = 49.72, $\bar{x}$ femmes = 49.77) on n'observe aucune différence significative entre les hommes et les femmes. A Champlain les hommes ont un score moyen significativement plus élevé (.01) que les femmes (t = 2.62, df = 811, c.v. = 2.57)($\bar{x}$ hommes = 61.56, $\bar{x}$ femmes = 58.79). Est-ce dû à la pression sociale qui s'exerce davantage sur les immigrants de sexe masculin? Peut-être?

LE CADET

Selon la thèse de Zajonc, les scores aux tests d'intelligence baissent en raison inverse du rang à la naissance. Le

cadet devrait alors montrer des signes de déficit intellectuel. De plus, les cadets n'ont sans doute pas la chance d'être enseignants quand on les compare aux autres enfants. A John Abbott, les scores vont dans ce sens et sont inférieurs aux troisièmes enfants des familles. Cependant, la différence n'est pas significative quand on compare à la moyenne de la population générale ($\bar{x}$ cadet = 63.37, $\bar{x}$ pop. gén. = 63.69). A Champlain, les résultats sont aussi dans le même sens ($\bar{x}$ cadet = 59.77, $\bar{x}$ pop. gén. = 60.29) et sont inférieurs aux troisièmes des familles, mais la différence n'est pas significative. A Rosemont (1976-77), le score moyen des cadets est supérieur à la moyenne générale ($\bar{x}$ cadet = 54.71, $\bar{x}$ pop. gén. = 53.95), et légèrement inversée en 1977-78 ($\bar{x}$ cadet = 49.35, $\bar{x}$ pop. gén. = 49.75). Dans les deux cas, la différence n'est pas significative. On peut songer à des facteurs socioéconomiques qui jouent. Les grandes familles peuvent être dans une meilleure situation économique à la naissance du dernier. Les enfants plus âgés apportent leur maturité intellectuelle sinon un appui matériel. Des variables ethniques peuvent permettre à ces cadets d'enseigner aux enfants du voisinage, évitant ainsi le problème de ne pas profiter du fait d'enseigner à d'autres. Il est probable que l'une ou l'autre de ces variables ont un effet sur les résultats soulignés plus haut.

TABLE 8a

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

FAMILY DATA

JOHN ABBOTT COLLEGE

POPULATION	$\bar{x}$	n	S.D.	% of pop.
only children	62.21	42	16.12	4.84
twins	70.77	13	9.98	1.50
youngest child	63.37	223	12.47	25.72
one parent child	61.76	75	16.17	8.65
females	63.29	404	12.32	46.60
males	64.04	463	13.97	53.40
first borns	64.41	375	13.47	43.25
2nd borns	63.51	230	12.89	26.53
3rd borns	63.69	156	11.99	17.99
4th borns	59.83	65	13.98	7.50
5th + borns	64.20	41	15.37	4.73

* see table 4. for birth order data.

$\bar{x}$ total population = 63.69

n total population = 867

TABLE 8b

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

FAMILY DATA

CHAMPLAIN COLLEGE

POPULATION	$\bar{x}$	n	S.D.	% of pop.
only children	62.40	35	13.96	4.31
twins	54.86	21	13.04	2.58
youngest child	59.77	200	14.31	24.60
one parent child	61.97	59	14.91	7.26
females	58.79	373	15.02	45.88
males	61.56	440	15.01	54.12
first borns	61.27	340	15.32	41.82
2nd borns	60.79	234	13.59	39.85
3rd borns	59.90	135	15.37	16.61
4th borns	62.12	49	14.43	6.03
5th+ borns	54.86	42	16.92	5.17

$\bar{x}$ total population = 60.29

n total population = 813

TABLE 8c

MEAN SCORES ON THE DIAGNOSTIC READING TEST

FAMILY DATA

COLLEGE DE ROSEMONT (76)

POPULATION	$\bar{x}$	n	S.D.	% of pop.
only children	56.56	34	9.50	5.71
twins	50.00	13	8.92	2.18
youngest child	54.71	189	13.03	31.76
one parent child	52.37	101	13.29	16.97
females	53.18	334	12.49	56.13
males	54.87	261	12.37	43.87
first borns	56.45	195	11.31	32.77
second borns	53.16	148	11.74	24.87
3rd borns	52.29	100	13.01	16.81
4th borns	53.81	75	12.79	12.61
5th+ borns	51.42	77	14.37	12.94

$\bar{x}$ total population = 53.95

n total population = 595

TABLEAU 8d

Moyennes des scores sur les Tests diagnostiques de lecture en fonction des données familiales.

Collège de Rosemont (77)

POPULATION	$\bar{X}$	n	écart-type	% pop.
Enfants uniques	49.1837	49	12.927	6.26
Jumeaux	41.2000	10	9.897	1.28
Plus jeunes	49.3571	294	13.726	37.55
Unique parent	50.2117	137	13.537	17.50
Féminin	49.7716	451	23.765	57.60
Masculin	49.7259	332	13.920	42.40
1^{er} nés	52.150	273		34.87
$2^{ième}$ nés	49.517	178		22.73
$3^{ième}$ nés	46.623	130		16.60
$4^{ième}$ nés	47.808	99		12.64
$5^{ième}$ nés	49.676	102		13.03

Population totale: n= 783

$\bar{X}$= 49.7522

SOMMAIRE - DONNEES FAMILIALES DES TROIS COLLEGES

Les tableaux 8e et 8f présentent des données familiales où sont combinés les scores des 2275 sujets et des 3058 sujets venant des trois collèges. Dans une aussi large population, les effets irréguliers et les contradictions probablement dûes aux variables socioéconomiques et ethniques s'effacent. Quoique les différences soient parfois peu grandes et non significatives, il reste que le sens des choses confirme presque totalement la théorie de Zajonc et le modèle de sa fiche d'information.

1) Les scores diminuent à mesure que la dimension de la famille augmente.

Les résultats combinés supportent cette affirmation dans le tableau 8e, avec comme exception le cas de familles de 2 et 3 enfants. Dans le tableau 8f, les résultats combinés supportent aussi la même affirmation.

2) Les enfants uniques souffrent de ne pouvoir être "enseignants" de jeunes frères et soeurs.

Les résultats combinés se vérifient dans les deux tableaux si on compare à la moyenne des scores des premiers-nés. En regard de la moyenne générale, ils ne se vérifient pas dans le tableau 8e, mais se vérifient sans différence sigrificative dans le tableau 8f.

Ce qu'il faut retenir, c'est que les enfants uniques ne semblent pas jouir du même avantage que les plus vieux des familles de plusieurs enfants.

3) Selon la dimension de la famille, les scores moyens diminuent avec le rang à la naissance.

Les données combinées des premiers aux cinquièmes vérifient l'assertion de façon nette dans les deux tableaux.

4) Les jumeaux, chez qui l'intervalle d'âge est nulle, ont à souffrir de ce manque d'intervalle.

Ces personnes ont des scores moyens inférieurs aux non-jumeaux sur l'échelle de performance intellectuelle.

Ici, dans les deux tableaux, la différence est notable (8e: $\bar{x}$ jumeaux = 57.92, $\bar{x}$ pop. gén. = 59.93; 8f: $\bar{x}$ jumeaux = 54.98, $\bar{x}$ pop. gén. = 57.082). Les jumeaux se classent après les quatrièmes enfants dans le tableau 8e, et les troisièmes enfants dans le tableau 8f.

5) Les cadets, en plus de subir le déficit des derniers-nés ont à souffrir du fait de n'être pas "enseignants" de frères et soeurs plus jeunes.

Dans le tableau 8e, la différence des scores moyens de ces enfants avec ceux de la moyenne générale est minime, mais elle est plus prononcée dans le tableau 8f

qui touche l'échantillon total ($\bar{x}$ cadets = 56.22, $\bar{x}$ pop. gén. = 57.082).

6) Le milieu intellectuel est lié directement au nombre d'adultes à la maison. En conséquence, l'enfant qui vit avec un seul parent se trouve dans un milieu intellectuel inférieur.

Dans les deux tableaux, cette assertion se vérifie et de façon significative (8e: $\bar{x}$ 1 par. = 57.78, $\bar{x}$ pop. gén. = 59.93; 8f: $\bar{x}$ 1 par. = 54.991, $\bar{x}$ pop. gén. = 57.082).

La relation entre les données du Québec et les prédictions du modèle de la fiche d'information est très intéressante. Même si ce genre de données doit être interprété avec prudence, il reste que la relation suggère qu'une étude plus approfondie de ces phénomènes au Québec aurait des fondements valables dans notre recherche.

Et surtout, la corrélation positive de nos données avec les données accumulées par Zajonc sur une immense population internationale (Pays-Bas n = 400,000; Ecosse n = 70,000; France n = 100,000; Etats-Unis n = 800,000) ajoute beaucoup de poids et de validité aux découvertes de la présente recherche.

TABLE 8e

MEAN SCORES ON DIAGNOSTIC READING TEST

FAMILY DATA

TOTAL SAMPLE

POPULATION	$\bar{x}$	n	% of pop.
only children	60.54	111	4.88
twins	57.92	47	2.07
youngest child	59.52	612	26.90
one-parent child	57.78	235	10.33
females	58.74	1111	48.84
males	61.05	1164	51.12
first borns	61.53	910	40.00
2nd borns	59.97	612	26.90
3rd borns	59.47	391	17.19
4th borns	58.03	189	8.31
5th+ borns	55.60	160	7.03
1 child family	60.54	111	4.88
2 children family	60.94	521	22.90
3 children family	61.70	703	30.90
4 children family	59.93	447	19.65
5+ children family	56.74	478	21.10

$\bar{x}$ total population = 59.93

n total population = 2275

TABLEAU 8f

Données familiales

Echantillon total (moyenne à partir des divers groupes)

POPULATION	$\bar{X}$	n	% pop.
Enfants uniques	57.062	160	5.24
Jumeaux	54.964	57	1.86
Plus jeunes	56.220	906	29.63
Unique parent	54.991	372	12.16
Féminin	56.150	1562	51.08
Masculin	58.534	1496	48.92
1^{er} nés	59.366	1183	38.69
$2^{ième}$ nés	57.612	790	25.83
$3^{ième}$ nés	56.260	521	17.04
$4^{ième}$ nés	54.519	288	9.42
$5^{ième}$ nés	53.292	262	8.57
1 enfant	60.900	959	32.72
2 enfants	57.566	794	27.09
3 enfants	56.764	551	18.80
4 enfants	53.811	364	12.42
5 enfants	54.103	263	8.97

Population totale: N= 3058

$\bar{X}$= 56.383

EDUCATION DES PARENTS

Depuis longtemps on croit que l'éducation des parents joue un rôle dans la performance intellectuelle des enfants. L'idée est qu'un milieu intellectuel enrichi par la présence de parents plus éduqués pousse les enfants à une performance supérieure dans leurs tâches intellectuelles. Ceci serait surtout vrai quand les parents poursuivent une éducation universitaire au-delà du secondaire et collégial.

Le tableau 9a soutient cette pensée. A John Abbott où le niveau d'éducation des parents est le plus élevé de l'échantillon, les scores moyens en lecture sont aussi les plus hauts. (Educ.-père = 2.8, éduc.-mère = 2.3, $\bar{x}$ pop. = 63.67). Les deux parents ont reçu une éducation qui dépasse le secondaire et touche à l'universitaire (voir tableau 9a). Les scores en degrés sont aussi différents et significativement (.01) de ceux de Champlain (t = 2.66, df = 1343, c.v. = 3.25) si on compare les seuls étudiants dont la langue maternelle est l'anglais. De même les scores à John Abbott (t = 5.20, df = 822, c.v. = 3.25) et les scores à Champlain (t = 6.07, df = 688, c.v. = 3.29) sont plus élevés et de façon significative (.001) que les scores obtenus à Rosemont en 1976-77. La corrélation est à peu près la même si on compare avec les scores obtenus à Rosemont en 1977-78 (voir tableau 9b).

Il faut noter toutefois que les degrés employés en 77-78 ont été transformés pour inclure le niveau collégial, ce qui, en fait, n'a que peu d'impact sur les résultats (édu.-père = 2.25, éduc.-mère = 1.96, $\bar{x}$ = 49.75). Le degré d'éducation du père implique une éducation de type soit collégial ou universitaire, mais non chez la mère. Le degré d'éducation à Champlain (édu.-père = 2.4, éduc.-mère = 2.1, $\bar{x}$ pop. = 60.29) indique une certaine éducation collégiale ou universitaire alors que les scores à Rosemont 1976-77 (édu.-père = 2.1, éduc.-mère = 1.9, $\bar{x}$ pop. = 53.95) indiquent peu d'éducation supérieure au secondaire. Remarquons toutefois la tendance croissante entre les scores 1976-77 et 1977-78 à Rosemont. Une étude des prochaines années pourraient sans doute appuyer cette tendance, et cela serait dû à la démocratisation de l'enseignement dans les quinze dernières années.

Par ailleurs, il faut sans doute questionner la qualité du test de lecture traduit en 1976, et peut-être la corrélation du nouveau test, créé en 1977, avec les tests américains utilisés par les collèges anglais. Cela nous empêche de porter un jugement sur la relation entre les scores moyens des étudiants des trois collèges. Mais il apparait que le degré d'éducation des parents influence la performance intellectuelle des enfants.

Il est plus intéressant de noter que, dans chaque collège, l'éducation du père et l'éducation de la mère sont corrélatifs au score moyen des étudiants, de façon significative à John Abbott et Champlain (.001) et père (.008) à Rosemont en 1976. En 1977 à Rosemont* cette corrélation n'est pas significative. Sans vouloir porter un jugement définitif sur ces facteurs, car les corrélations ne se vérifient pas partout, la tendance corrélative est claire en égard à la consistance des données de chacun des collèges et à la grandeur de l'échantillon. La portée de cette découverte vaut pour l'éducation future au Québec chez les anglophones et les francophones. Mais la recherche devrait être poursuivie du côté francophone. Nous reparlerons de tout cela plus loin (Section VII, recommandations à Québec).

Quant à l'âge, il faut voir le tableau 9 et 9b-9c pour voir les effets. Ce n'est qu'en 1978 que le test de Fisher nous indique que l'âge des deux parents est un facteur très significatif dans la corrélation avec les scores de lecture.

---

* Note: Le tableau 9b décrit la moyenne d'âge des parents dans chaque collège.

TABLE 9a

COMPARATIVE DATA - PARENTS' EDUCATION AND READING SCORES

POPULATION	John Abbott	Champlain	Rosemont
n	867	813	598
$\bar{X}$ Reading Score	63.67	60.29	53.91
Educ. Father	2.8	2.4	2.1
Educ. Mother	2.3	2.1	1.9
Age Father	47.6	46.9	48.6
Age Mother	45.0	44.2	46.4
Corr. Educ. Father	r = .12	r = .13	r = .11
Signif. level	S = .001	S = .001	S = .008
Corr. Educ. Mother	r = .12	r = .22	r = .07
Signif. level	S = .001	S = .001	S = .107

r = correlation S = significance level

Education scores: 1 = grade 7 completed
2 = high school completed
3 = some university education
4 = university graduate

TABLEAU 9b

Données comparatives de l'éducation des parents en fonction de la moyenne des scores des étudiants.

Population	n	$\bar{X}$	Educ. Père	Educ. Mère	Corr. Educ. Père	Signi-ficatif	Corr. Educ. Mère	Signi-catif
John Abbott	867	63.67	2.3	2.3	r=.12	s=.001	r=.12	s=.001
Champlain	813	60.29	2.4	2.1	r=.13	s=.001	r=.22	s=.001
Rosemont (77)	598	53.91	2.1	1.9	r=.11	s=.008	r=.07	ns=.197
Rosemont (78)	783	49.75	2.25	1.96	r=.04	ns=.310	r=.01	ns=.715

r = corrélation de Pearson

s = degré de signification

ns=non-signification

Niveau d'éducation = 1=le primaire

2=le secondaire

3=le collégial

4=l'universitaire

5=degrés universitaires

TABLEAU 9c

	Age Mère	Signi-ficatif	Age Père	Signi-ficatif
Rosemont (78)	46.1	s= .001	48.7	s= .001

B - DONNEES COGNITIVES INTENSIVES

Les variables du développement cognitif affectent nettement la performance des jeunes adultes. Les équipes de recherche ont cru nécessaire d'entreprendre les études suivantes pour découvrir l'importance de ces facteurs sur les habiletés en lecture et en arriver à une meilleure compréhension du traitement en lecture à entreprendre auprès des collégiens "dangereusement faibles".

CENTRE DE CONTROLE DU COMPORTEMENT

D'abord, les gens pensent avoir plus ou moins de contrôle sur leurs comportements et leur destin. Certains croient être dirigés par des forces externes du milieu. D'autres croient avoir un contrôle personnel sur ce qui leur arrive. Qu'ils soient "extérieurs" ou "intérieurs", cette dimension peut avoir une grande importance pour le traitement en lecture. Les questions posées à la recherche sont de la nature suivante:

1) Ceux qui disent avoir un contrôle "intérieur" ont-ils de meilleures performances intellectuelles?
2) Est-ce que le programme de correction en lecture qui enseigne l'auto-maîtrise en contingences du comportement affecte le phénomène du centre de contrôle, i.e. est-ce qu'il donne aux gens le sentiment qu'ils ont un meilleur contrôle de leur comportement?

3) Si ce programme affecte le centre de contrôle, est-ce que les "intérieurs" deviennent de meilleurs lecteurs?

L'échelle de Rotter a été utilisée à John Abbott et Champlain pour réaliser des études pilotes sur ces phénomènes. Nous n'en livrons pas ici les résultats qui dépassent le cadre de la recherche proprement dite.

COMPORTEMENT D'ETUDE

Il est bien connu des éducateurs que les étudiants faibles ont des habitudes d'étude très inefficaces. Ces habitudes sont inefficaces à deux points de vue, quantitatif et qualitatif:

a) les étudiants faibles ne donnent pas suffisamment de temps à l'étude et au travail quant à leurs tâches scolaires (quantitatif);
b) ils manquent de moyens et de stratégies efficaces dans l'approche de leurs tâches scolaires (qualitatif).

Aussi, les équipes de recherche se sont posé les questions suivantes:

1) Est-ce que l'apprentissage de l'auto-maîtrise du comportement qui fait partie du programme de correction améliore les habitudes d'étude des étudiants faibles des points de vue quantitatif et qualitatif?

2) Jusqu'à quel point le développement des habiletés à l'étude affecte-t-il la performance en lecture de l'étudiant?

3) Jusqu'à quel point le développement de l'habileté à étudier affecte-t-il la performance scolaire générale de l'étudiant?

Une étude de ces phénomènes a été faite à John Abbott et à Champlain à l'aide de "The Survey Study Habits and Attitudes (S.S.H.A.). A Rosemont, des travaux et exercices ont permis de vérifier l'amélioration du comportement d'étude. Nous en parlons dans la Section VI du rapport.

COMPETENCE PERCEPTUELLE

Il est bien possible que le manque d'habiletés en lecture soit relié à un manque de développement perceptuel et même intellectuel. Aussi il a fallu dans la recherche se poser les questions suivantes:

1) Est-ce que la compétence perceptuelle est reliée aux habiletés en lecture?

2) Est-ce que l'amélioration des habiletés en lecture affecte la compétence perceptuelle et même intellectuelle?

Une analyse de ce phénomène a été faite à Rosemont avec des instruments normalisés pour la population francophone du Québec. L'équipe a cru bon d'utiliser 5 sous-tests d'une batterie de

tests sur la perception mécanique. Cette batterie a l'avantage d'être grandement standardisée d'une part et d'analyser certains facteurs liés à la vision, à l'attention et à la compréhension, et certains liés à l'association et, aux relations logiques, d'autre part. Les résultats sont présentés dans la Section V du rapport.

HABILETES DU LANGAGE

Il est probable que les habiletés du langage sont reliées de près aux habiletés en lecture. Il est apparu nécessaire à l'équipe de recherche de se poser les questions qui suivent:

1) Est-ce que les acquisitions du langage sont liées aux habiletés en lecture?
2) Est-ce que l'amélioration des habiletés en lecture affecte le développement du langage?

L'équipe de Rosemont a voulu créer un test mesurant les acquisitions du langage dans le but de faire l'étude de ces questions auprès des étudiants francophones. Les résultats sont déterminés dans la Section II et dans la Section V de ce rapport.

LATERALITE

La préférence latérale, liée aux hémisphères cérébraux, des yeux, des oreilles, des mains et des pieds joue peut-être un rôle dans la performance intellectuelle des étudiants. De plus, la latéralité croisée affecte peut-être encore davantage les habiletés en lecture! Bien des études de latéralité ont été réalisées au primaire et au secondaire. Mais peu au collégial et encore moins qui soient reliées au phénomène des habiletés en lecture.

Il a dès lors paru bon aux chercheurs de trouver réponse aux questions suivantes:

1) Est-ce que la latéralité affecte la performance intellectuelle?
2) Est-ce que les sujets dont la latéralité est croisée ont un score inférieur aux autres dans les tests de lecture?

L'Université de Colombie britannique a développé une mesure de la latéralité. Cette mesure a été utilisée à John Abbott et à Champlain ainsi que dans des "high schools" à titre expérimental. Une version française a été préparée et utilisée à Rosemont en 1977-78. (Les versions anglaise et française sont ajoutées en Appendice B de ce rapport). Les résultats feront l'objet d'une analyse future (automne 1978) à Rosemont.

ATTITUDES A L'EGARD DE L'ECOLE ET IMAGE DE SOI COMME LECTEUR ET COMME ETUDIANT

L'on sait que les "faibles" en lecture ont une attitude négative à l'égard de l'école et une mauvaise image d'eux-mêmes comme lecteur et comme étudiant. Les équipes de recherche ont cru que ces attitudes peuvent avoir un rôle à jouer sur l'efficacité en lecture et en compréhension. D'où les questions suivantes ont été soulevées:

1) Est-ce que le développement de la compétence en lecture influence les attitudes envers l'école et l'image de soi comme lecteur et comme étudiant?
2) Est-ce que la participation au présent programme expérimental de correction en lecture affecte ces attitudes?

On a pu étudier ces phénomènes au niveau des "high schools" avec une mesure de satisfaction et de déception scolaire. Cette mesure fut créée par Dr. Geraldine Schwartz qui a aussi mis au point un système d'interviews des participants et des sujets contrôles. (Cette mesure est incluse dans l'Appendice B en anglais et en français).

On a aussi employé un questionnaire d'"Attitudes Towards Reading"(ESTES) au "high school" et au niveau collégial. Ce test a été traduit en français. (Les deux versions sont présentées en Appendice B). A Rosemont, des mesures ont été

prises qui sont rapportées dans la Section VI du rapport.

Les études mentionnées plus haut en sont à un stade-pilote et il n'est pas encore question de résultats définitifs. Il faut espérer que les chercheurs s'emploieront à continuer leur exploration pour déterminer jusqu'où ces données touchent au développement intellectuel. Il y a certaines études dont les résultats sont accessibles, et certaines qui ont eu des mesures différentes, objectives et subjectives. Tout cela sera analysé plus loin dans la Section VI des résultats, ou dans les rapports individuels des collèges.

SECTION IV - LE PROGRAMME

DESCRIPTION DU PROGRAMME POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE EN LECTURE ET LE RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ETUDIANTS "DANGEREUSEMENT FAIBLES" DU COLLEGIAL.

THEORIE ET BASES RATIONNELLES

Le programme a pour postulat que la participation active au processus intellectuel est une méthode d'apprentissage de beaucoup plus efficace que la participation passive.

Au Canada, les élèves de l'école publique ont appris, depuis la maternelle, à être passifs dans leur propre apprentissage. On s'attend à ce qu'ils restent assis à leurs sièges et qu'ils écoutent leurs maîtres. On leur dit quoi apprendre. En général, les procédures impliquent d'être à l'écoute de l'enseignant et de suivre à la lettre les instructions fixées. On récompense par de bonnes notes et par l'approbation des maîtres les étudiants qu'on qualifie de bons parce qu'ils ont su fonctionner selon les instructions données. Après onze ans d'un tel traitement, les collégiens s'attendent à ce que les professeurs leur enseignent de la même façon. Ils s'attendent à jouer le même rôle de l'observateur passif face à une performance d'enseignement, et ils croient que la mémorisation des informations transmises par le professeur est important. Comme résultat, et les professeurs le constatent, les étudiants

réussissent mieux à des examens présentés dans le format de réponses à choix multiple où ils peuvent se fier à la mémoire et même choisir au hasard plutôt que de partir de leur jugement critique. Les habiletés du jugement critique et l'emploi du langage écrit pour exprimer la pensée et les connaissances sont pauvres chez la plupart, et cela à travers le réseau de population étudiante du secondaire au Canada. Ce phénomène malheureux ne surprend pas quand on sait que le jugement critique ne peut se développer sans exercice et que les écoles canadiennes s'emploient bien peu à le réaliser dans des exercices spécifiques.

Quoiqu'il en soit, les psychologues savent depuis longtemps que l'enfant apprend dans une interaction active avec son milieu (Piaget, 1970)[5]. Peut-être que l'une des raisons qui expliquent le déclin du taux d'apprentissage de l'enfant qui commence l'école est le phénomène de l'apprentissage passif.

Dans le sens contraire, durant les 300 dernières années, l'Amérique du Nord a produit un nombre incroyable de penseurs dont le jugement critique comme scientifiques et comme organisateurs a permis de créer la civilisation technologique et

---

5 Piaget, J., Piaget's Theory - In B.H. Mussen (Ed.) Carmichael's Manual of child Psychology (Vol.1) New York, Wiley, 1970.

culturelle la plus avancée de l'histoire de l'humanité. Bien qu'il soit conjectural de le dire, on peut remarquer que bien des Nord-américains ont été formés dans des écoles primaires n'ayant qu'une salle de classe pour tous les enfants. Zajonc (1976) pense qu'expliquer aux autres permet de voir par les réactions de ceux-ci jusqu'à quel point l'explication a été comprise; sinon, il y a tendance à mieux expliquer pour être mieux compris. Les éducateurs sont aussi d'accord pour affirmer, et cela est vrai à tous les niveaux, qu'enseigner est un moyen très efficace d'apprendre. Peut-être que le succès des adultes Nord-américains tient à ce qu'ils ont appris à enseigner quand ils étaient étudiants et que cela faisait partie de leur apprentissage. Et ainsi vivaient-ils l'"apprentissage actif".

Les bases rationnelles du présent programme consistaient à faire de l'étudiant un enseignant pour qu'il apprenne plus activement et plus efficacement. Un exemple de cette procédure permet de bien voir cette orientation du programme.

EXEMPLE PRATIQUE DE LA THEORIE

On a demandé aux collégiens au début d'un cours en efficacité de lecture de <u>trouver l'idée principale</u> d'un court texte de niveau collégial. Ce genre de tâche est commun à toutes les disciplines et les étudiants l'abordent volontiers.

Certains étudiants réussissent à identifier l'idée principale alors que d'autres n'y arrivent pas.

On demande alors à ceux qui ont réussi d'expliquer aux autres comment ils ont fait pour trouver la bonne réponse. Très peu sont capables d'expliquer les tactiques qu'ils ont employées. La plupart du temps, leurs tactiques sont celles de "l'essai et de l'erreur" et même ceux qui réussissent presque toujours, ont intériorisé ce processus au point de ne pouvoir s'expliquer à eux-mêmes comment ils font.

Comme remède, on demande aux étudiants de s'attaquer à une tâche semblable mais dont la lisibilité du texte est de 5ème à 7ème année. Tous les étudiants se montrent capables de réaliser la tâche. On leur enseigne alors comment montrer aux autres des tactiques spécifiques. Celles-ci sont contenues dans le manuel "Les trucs du métier" p.10.
L'idée principale se retrouve souvent dans une seule phrase, la phrase clé.
Elle est habituellement située au début du paragraphe.
La phrase clé introduit le sujet de discussion.
Commencer toujours par chercher la phrase clé.

On demande alors aux étudiants d'intérioriser (y compris la mémorisation) ces tactiques pour l'enseigner à d'autres. Par la suite, ils ont l'occasion de pratiquer eux-mêmes quand

ils donnent à leurs élèves des textes simples pour que ces élèves en viennent, comme eux, à reconnaître les tactiques employées et à trouver les bonnes réponses.

Dans ces circonstances, les étudiants sont actifs, en interaction avec bien des textes, et ils font leurs instructions à suivre qui deviennent ainsi leurs propres techniques d'apprentissage.

Dans un cours de lecture avancée, on demande aux étudiants de trouver l'idée principale d'un texte de niveau collégial. Ils ont maintenant un modèle d'approche de la tâche. Même si le niveau de lisibilité est plus difficile, ils savent comment faire face au problème. La plupart réussissent maintenant. Il n'y a plus qu'à faire s'exercer leur habileté sur des textes de niveau collégial.

Ces tactiques sont valables désormais quel que soit la matière abordée. Ces étudiants réalisent vite et expriment facilement jusqu'à quel point ils ont du succès maintenant quand ils étudient et cela bien au-delà de ce dont ils se croyaient capables.

Un tel succès a pour suite de développer une attitude positive envers le processus d'apprentissage en général et envers notre programme. Les étudiants s'attaquent avec plus

de vigueur à leurs travaux car leur attente est plus haute et leur espoir de succès scolaire est plus probable.

Dans notre programme les tactiques les plus importantes sont expliquées aux étudiants. Elles comportent:

1) la découverte de l'idée principale
2) l'étude des détails
3) le classement des événements
4) la généralisation
5) l'exactitude - clarté - intelligence de la lecture
6) les techniques de vitesse
7) la lecture avec esprit critique
8) les bases d'analyse d'un roman
9) la manière d'augmenter son vocabulaire
10) la bonne façon de résumer
11) les moyens de réussir un test
12) les techniques d'organisation de son travail
13) la façon de prendre des notes

On demande aux étudiants d'enseigner toutes ces tactiques à leurs élèves du secondaire ou à leurs camarades*.

---

* On a choisi des élèves du secondaire pour permettre aux étudiants de travailler à un niveau suffisamment facile pour réussir. En même temps, la similarité des tâches du collégial avec celles du secondaire constitue une expérience d'apprentissage très utile. A Champlain et à Rosemont, on a aussi fait l'expérience de tutorat jumelé avec des pairs. Les résultats sont dans la Section VI.

LES COURS - LINGUISTICS AND THE READING PROCESS (603 - 104)

En plus de la pratique qu'ils ont comme tuteurs, et comme lecteurs "en parallèle" avec leurs élèves ou camarades, on enseigne aux étudiants les moyens et les approches nécessaires à leurs travaux scolaires, comme rédiger des travaux de session, prendre des notes, consulter en bibliothèque, etc. Ceci se fait dans les cours 603-104 du programme anglophone "Linguistics and the reading process", et dans les cours 601-111 du programme francophone".

On leur demande d'employer ces moyens avec leur élèves autant qu'ils le peuvent, et cette fois on leur demande de découvrir par eux-mêmes comment enseigner ces habiletés aux autres.

Le programme de lecture donne aux étudiants "dangereusement faibles"

1) des stratégies d'approche de leurs tâches scolaires;

2) un apprentissage à l'enseignement de ces stratégies à d'autres;

3) des exercices
   a) d'enseignement de ces stratégies
   b) de lecture aux niveaux secondaires et collégial.

LE COURS - LE DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNE (350 - 901)
MOTIVATION ET THEORIE DE L'APPRENTISSAGE.

L'attitude de l'étudiant envers le processus de l'apprentissage et envers lui-même comme apprenti est un facteur critique dans son succès ou son échec. Les étudiants faibles en lecture ont vécu au secondaire et au collégial bien des échecs dans leurs apprentissages tout au long de leurs études. Ces échecs ont eu pour effet de développer chez eux une image de soi peu reluisante et des attitudes négatives à l'égard de l'école et du processus d'apprentissage en général. Ils ont développé des tactiques d'évitement vis-à-vis de la lecture, de l'étude et du travail scolaire. Par la suite, ils prennent peu à peu des habitudes nocives d'étude qui diminuent leurs chances de succès au collège. On peut s'attendre à bien des échecs de leur part et même à l'abandon des études.

Peu importe qu'ils veuillent réussir, ils apparaissent incapables de surmonter leurs propres stratégies d'évitement et leurs mauvaises habitudes d'étudier. Aussi, pour contrer ce phénomène chez les étudiants "dangereusement faibles", le présent programme se base carrément sur l'art et la technologie du comportement.

C'est dans le cours "Le développement de la personne (350 - 901) que les étudiants peuvent apprendre

1) les lois de l'apprentissage;

2) la théorie du renforcement;

3) la maîtrise du comportement;

4) les principes du développement cognitif;

5) les principes du développement émotif;

6) la théorie de la motivation.

Le but exprès est de se servir de ces théories dans le contrôle du programme de leurs élèves. En même temps, on leur apprend

7) la technologie de l'auto-maîtrise.

En plus de pratiquer activement ces théories, on leur demande d'apprendre à organiser et contrôler selon ces principes. Ils découvrent ainsi une nouvelle technologie qui les aide à créer chez les autres une attitude positive en regard de l'apprentissage. Invariablement, ces résultats ont des effets bénéfiques en terme d'attitude positive chez les étudiants eux-mêmes. Plus ils apprennent à modifier les stratégies d'évitement chez les autres, plus ils apprennent à surmonter les stratégies d'évitement dans leur propre apprentissage et à modifier leurs propres attitudes. Plus ils découvrent comment augmenter le stanine d'étude et de lecture chez les autres, plus ils apprennent à augmenter leur propre stanine. Plus ils peuvent modifier les mauvaises habitudes d'étudier

des autres, plus ils modifient les mauvaises habitudes qui sont les leurs. La vue du succès des autres grâce à leur enseignement les pousse au travail et à la pratique en vue de réussir eux aussi.

Enfin, le programme constitue une expérience personnelle intense qui aide à créer chez l'étudiant "dangereusement faible" une attitude nouvelle, vis-à-vis tout le processus de l'apprentissa . Cette nouvelle attitude est critique pour déterminer la valeur future du programme. Nous croyons fermement que les résultats actuels et futurs de ce programme ne pourront avoir de résultats hautement satisfaisants sans l'apprentissage et l'exercice de la technologie de l'auto-maîtrise du comportement. On peut en juger par les résultats en Sections V et VI.

LE COURS - COURS DE FRANCAIS CORRECTIF (601-111)

En liaison avec le cours 350-901 offert en psychologie, le cours de français correctif s'est fixé comme but d'améliorer la compétence de l'étudiant en lecture. Cet objectif a été développé en tenant compte des facteurs suivants: vitesse, compréhension, vocabulaire, méthode d'étude et de travail. Les étudiants avaient l'occasion d'acquérir des techniques de rapidité (lecture-trombone, lecture-réveille-matin), de voca-

bulaire (préfixes et suffixes, racines et leur sens, mots et contexte), de compréhension (trouver l'idée principale, comprendre la structure d'un passage, retenir les détails, trouver le but de l'auteur, remarquer l'enchainement, prévoir les événements) des techniques d'étude (différentes méthodes) (écrémage, repérage, notes de lecture, recherche).

Ces différentes techniques ont été exercées systématiquement par ceux qui ont suivi les cours 350-611. De plus, quelques-uns ont été tuteurs sur le terrain et les autres ont été pairés et ont pu jouer ainsi les rôles de tuteur-élève.

Nous donnons en appendice le plan du cours de français correctif 350-111. Et nous pensons ici que la formule de développer la compétence en lecture est un fondement pour l'acquisition de la langue écrite.

DESCRIPTION DU PROGRAMME EXPERIMENTAL

La théorie et la base rationnelle de ce programme prévoyaient que les étudiants des groupes expérimentaux auraient l'opportunité de s'initier à la méthode dans le cadre suivant:

1) Un cours de psychologie

   The Development of the Person (350 - 901)

   Le développement de la personne (350 - 901)

   où les étudiants peuvent apprendre les lois de l'apprentissage et la maîtrise du comportement.

2) Un cours d'anglais ou de français

   Linguistics and the Reading Process (603 - 104)

   Cours de français correctif (601 - 111)

   où ils découvriront les techniques de la lecture efficace.

3) Un entrainement de tuteur (les cinq premières semaines de chacun des cours - 9 heures en psychologie et 6 heures en anglais ou français)

   où ils s'entraineront à être tuteurs en lecture et "maîtres" en contingence du comportement.

4) Un travail sur le terrain en étant tuteur d'un élève.

Chaque étudiant doit être jumelé avec un élève durant 10 semaines à raison d'une heure par semaine (l'élève est choisi au secondaire de 7ème à 9ème année pour ses faiblesses en

lecture et compréhension). Pendant ce temps, l'étudiant se sert du matériel prévu

- afin de découvrir les faiblesses en lecture de son élève.
- afin de déterminer un programme individuel de lecture basé sur les degrés hiérarchiques réels de développement des habiletés de l'élève.
- afin de fixer pour son élève un contrat de lecture selon les principes de maîtrise du comportement.
- afin de modifier systématiquement les réactions verbales de l'élève et mettre en valeur ses attitudes positives envers les processus de lecture et développer son image de soi en tant que lecteur.

A la fin du programme, l'étudiant écrit un rapport détaillé sur son élève, rapport basé sur des observations hebdomadaires et systématiques. De plus, il planifie un programme intermédiaire que l'élève est appelé à réaliser avec plus d'autonomie dans la session qui suit.

LES GROUPES CONTRÔLES

A chacun des collèges, ce sont des parties du programme qui ont servi par le moyen de plusieurs groupes de contrôle à déterminer l'importance de chacun des 4 composants décrits plus haut et à obtenir des données de comparaison susceptibles de permettre l'analyse de l'efficacité du programme. A John Abbott, les groupes 2, 3, 4 et à Champlain, les groupes 7, 8 sont des groupes-contrôles. Les groupes 1 à John Abbott et 5, 6 à Champlain sont les groupes expérimentaux. A Rosemont, tous les groupes sont expérimentaux pour permettre une investigation sur l'efficacité de chacune des variables employées. Le pre-post de chaque variable doit être analysé par rapport aux résultats où toutes les variables sont réunies et aux résultats où les variables sont isolées. On aura une meilleure idée de l'ensemble du programme en voyant le plan de recherche complet des trois collèges. Le plan est celui de la deuxième phase (1976-77) dans les trois collèges. A la page 126, il y a la comparaison de la situation expérimentale à Rosemont entre 1976-77, et 1977-78.

RESEARCH DESIGN

JOHN ABBOTT/CHAMPLAIN

COLLEGE	GROUP	VARIABLES INCLUDED	n
John Abbott	1	Psych, Eng, T.T., F.W.	29
John Abbott	2	Psych, T.T., F.W.	16
John Abbott	3	Psych	19
John Abbott	4	Lectures - attention placebo	12
Champlain	5	Psych, Eng, T.T., F.W.	24
Champlain	6	Psych, Eng, T.T., F.W.P.	20
Champlain	7	Eng, T.T., F.W.	28
Champlain	8	Attention placebo	11

KEY n = number in group.

NOTE: All groups were expected to have 25 students. Registration procedures at the colleges did not allow this to occur as planned.

Psych - Psychology (350-901)

Eng - English (603-104)

T.T. - Tutor Training

F.W. - Fieldwork with high school students

F.W.P. - Fieldwork with peers.

RESEARCH DESIGN

ROSEMONT

GROUP	VARIABLES INCLUDED	n	Class
9a	Psych, T.T., F.W.	5	2
9b	Psych, T.T.	3	2
10a	Psych, Fr., T.T., F.W.	5	1
10b	Psych, Fr., T.T.	7	1
11a	Fr., T.T., F.W.	3	3
11b	Fr., T.T.	24	3

KEY Class - groups 9a and 9b were in one class. Some students in each class did fieldwork. These students appear separately as group 9a, 10a and 11a.

n = number in group

Psych - Psychology (350-901)

Fr. - French

F.W. - Fieldwork

PLAN EXPERIMENTAL A ROSEMONT

1976-77, 1977-78

GROUPE	VARIABLES	n(1977)	n(1978)	Classe
9a	Psych., T.T., E.T.	5	7	2
9b	Psych., T.T.	3	6	2
10a	Psych.,Fr.,T.T.,E.T.	5	9	1
10b	Psych., Fr., T.T.	7	13	1
11a	Fr., T.T., E.T.	3	2	3
11b	Fr., T.T., E.T.P.	24	12	3

CLE: Les groupes 9a et 9b étaient dans une seule classe. De même pour 10a et 10b, et pour 11a et 11b. Parmi ces groupes, ceux qui ont agi sur le terrain ont été traités séparément sous les numéros 9a, 10a, 11a.

n = nombre d'étudiants dans le groupe

Psych. = Cours de psychologie (350-901)

Fr. = Cours de français (601-111 ou 601-211)

T.T. = Apprentissage de tutorat

E.T. = Exercice sur le terrain avec des élèves

E.T.P. = Exercice sur le terrain avec des pairs.

POPULATION SOUMISE AUX TESTS

Au niveau collégial, les nouveaux étudiants qui ont passé le Diagnostic Reading Test:

à John Abbott	896 étudiants
à Champlain	813 étudiants

Ceux qui ont passé ce même test mais traduit en français:

à Rosemont	598 étudiants

Ceux qui ont passé les Tests diagnostiques de lecture (Serrouya - Michaud):

à Rosemont	787 étudiants

Au niveau secondaire, des élèves de 7ème à 9ème année ont passé le test de lecture (Gates - Macginitie):

à Macdonald High School	200	grade 8
à Beaconsfield High School	150	grade 7
à Pierrefonds High School	500	grade 8
à Centennial High School	600	grade 7, 9
à Le Moyne d'Iberville High School	150	grade 7
à Macdonald-Cartier High School	200	grade 7

ont passé le test de lecture Gates-Macginitie traduit en français:

à Ecole de Roberval	100	grade 7, 8

Ceux qui ont passé les Tests diagnostiques de lecture (Serrouya-Michaud):

à Ecole polyvalente Jacques Rousseau	Secondaire I,II,III,IV,V
à Cité de la Haute-Gatineau	Secondaire I,II,III,IV,V

ETUDES PILOTES

Des études pilotes ont été menées pour mesurer la valeur du matériel, des procédures et pour donner aux nouveaux chercheurs l'entrainement nécessaire, à John Abbott et Macdonald High School, à Champlain et Centennial High School, à Rosemont, à Roberval, et polyvalente Jacques Rousseau. Une partie des résultats a été détaillée dans le "Interim Report for the Phase Two" soumis à Québec en février 1977 par Dr Geraldine Schwartz.

Cette partie sera reprise ici, et nous y ajouterons les études pilotes réalisées à Rosemont en 1976-77 dont l'ampleur est plus grande parce qu'elles vont du matériel utilisé et créé aux résultats proprement dits. Ceux-ci sont les résultats décrits dans le "Final Report, Phase Two, de juin 1977". Tout ce qui a été fait en 1976-77 à Rosemont fait partie d'une pré-expérimentation.

RESULTATS DES PROJETS PILOTES ANGLOPHONES

Au collège John Abbott, 34 étudiants ont été inscrits en psychologie 350-901 et anglais (603-104) et ont participé aux séances de tests de la phase finale du projet pilote. A Champlain, 19 étudiants ont été inscrits. Les étudiants de Champlain ont été tuteurs d'élèves à Centennial High School, grade 9 et ceux de John Abbott ont été tuteurs d'élèves à

Macdonald High School, grade 8. Il est intéressant de noter qu'il n'y eut aucun abandon à John Abbott et Champlain. Ce phénomène n'est pas usuel dans n'importe quel cours; il n'existe jamais dans un groupe d'étudiants "dangereusement faibles".

Le même phénomène s'était produit dans la première phase alors que la poursuite du programme avait été sérieusement affectée par les grèves de professeurs tant au High School qu'au collège. Le rapport final de la première Phase, (Final Report, Phase One, June 1976, p.17) indique que 27% des 211 étudiants inscrits dans le projet, soit 57 étudiants ou 73.6% n'étaient pas tuteurs alors que 15 étudiants ou 26.3% venaient des groupes de tuteurs. En d'autres mots, il y eut trois fois plus d'abandons chez les non-tuteurs que chez les tuteurs. Et chez ces derniers, une fois l'exercice de tutorat sur le terrain commencé, 88 des 92 étudiants ou 95.6% ont terminé ce qu'ils avaient entrepris. Il semble que la situation de laboratoire vécu en milieu high school a été un moyen efficace de garder à l'école les étudiants "dangereusement faibles" et de leur faire accomplir leurs travaux scolaires.

A Champlain, en 1976-77, 4 étudiants sur 97 ont abandonné en cours de route et la moyenne d'heures de tutorat actif a été de 9.0 sur 10.0 heures possibles.

RESULTATS DU PROJET PILOTE FRANCOPHONE

L'ensemble des résultats du projet pilote francophone a été intégré au rapport final où l'on peut comparer les résultats de Rosemont en 1977 avec ceux de Rosemont en 1978. Par ailleurs, nous avons cru bon de présenter aussi en même temps les résultats des trois collèges afin de permettre une vue meilleure et globale de toute la recherche.

D'autre part, il nous est apparu nécessaire de souligner ici les débuts de la recherche afin de voir l'ampleur du travail réalisé dans les trois collèges grâce aux subventions de Québec. Nous verrons plus loin certaines conséquences futures pour l'Education au Québec, mais nous croyons devoir noter ici que cette recherche, par son sérieux et ses dimensions a un rapport fondamental avec les objectifs premiers de l'Education.

SOMMAIRE

Tous les plans de la deuxième phase ont été préparés durant la première phase du côté anglophone. Le matériel anglais a été revisé. Du nouveau matériel a été préparé et la deuxième phase qui a été la phase finale du projet anglophone a été réalisé. Les résultats expérimentaux en ont été publiés dans le "Final Report, Phase Two, June 1977". Les deux équipes de chercheurs de John Abbott et Champlain sont prêts à rayonner. Le programme, depuis, a été intégré dans le programme régulier des deux collèges. A Champlain, les décisions administratives ont rendu possible l'implantation du programme en 1977-78 sans autres subventions de la DIGEC. A John Abbott, cette implantation a aussi été réalisée sans subventions nouvelles du Service des programmes de la DIGEC.

A Rosemont, le projet pilote s'est terminé en juin 1977. Le matériel essentiel a été préparé, adapté, traduit ou créé. Trois groupes d'étudiants ont pu participer au programme, et quinze étudiants ont pu être tuteurs à l'école secondaire Roberval. L'administration du collège appuie la phase expérimentale du projet avec la subvention de la DIGEC.

SECTION V - LES RESULTATS

GENERAUX

La présentation des résultats dans les tableaux qui suivent démontre que les chercheurs de John Abbott, Champlain et Rosemont ont développé un programme dont le contenu, les procédures et les techniques peuvent améliorer de façon significative l'efficacité en lecture des étudiants "dangereusement faibles" du collégial.

Pour mieux comprendre le sens de ces résultats il est important de rappeler ici quels étaient les objectifs poursuivis dans les demandes de subvention.

OBJECTIFS

1- Développer une méthode efficace et économique d'améliorer l'efficacité en lecture et le rendement scolaire au niveau collégial.

2- Développer une méthode efficace de promouvoir le développement d'une langue française et anglaise correcte.

3- Développer une compréhension du développement cognitif, affectif et social des étudiants du Cégep en termes d'évolution personnelle.

4- Développer des stratégies efficaces capables de provoquer une évolution personnelle future dans un sens positif par l'emploi

   a) de la théorie de l'apprentissage

   b) des principes de la motivation

   c) des procédures de maîtrise du comportement.

5- Appliquer à la vie réelle les théories apprises en classe.

6- Etendre la portée de la recherche par l'emploi de l'institution communautaire comme laboratoire et ressource pour l'enseignement.

7- Développer et perfectionner les procédures les plus efficaces de la "Phase One" dans une approche systématique de correction des difficultés en lecture chez les étudiants, approche qui soit intégrée aux cours d'anglais et de français dans les Cégeps anglophones et francophone.

8- Préparer des professeurs dans les Cégeps anglophones et francophone qui puissent réaliser le programme.

9- Développer des procédures d'entrainement des futurs professeurs à l'intérieur des trois Cégeps, de même que des collègues intéressés à travers la province.

De plus, il est important de rappeler l'hypothèse qui forme la base de toute la recherche:

on fait l'hypothèse que les étudiants "dangereusement faibles" du collégial dont les notes du secondaire et les scores

en lecture sont bas amélioreront leurs habiletés en lecture et en langue, ainsi que leur rendement scolaire par une participation à des cours spéciaux en psychologie (350-901) et anglais (603-104) ou français (601-111) où ils apprendront:

1- des stratégies d'organisation du travail
2- les techniques d'auto-maîtrise du comportement
3- les lois de l'apprentissage
4- la théorie de la motivation
5- le développement humain
6- les techniques de lecture efficace
7- les habiletés du langage.

En plus, on entrainera ces étudiants à être tuteurs en lecture, à être des "maîtres" de la contingence du comportement, et on leur confiera la responsabilité d'enseigner ces habiletés à des élèves de septième année identifiés comme ayant des difficultés en lecture.

ETUDIANTS "DANGEREUSEMENT FAIBLES" COMME TUTEURS

Dans la recherche présente, les "high schools" et les écoles secondaires servent de laboratoires d'enseignement individualisé pour les étudiants (sixième objectif). L'objectif a été réalisé et nous avons démontré que le travail sur le terrain des secondaires est, pour les cégépiens, une expérience péda-

gogique des plus efficaces. Mais si l'on veut que les écoles secondaires soient encore ouvertes à nos étudiants, il faut que les enseignants et les administrateurs soient convaincus que le programme est aussi utile aux élèves qui ont des problèmes de lecteurs qu'il l'est aux étudiants. Il paraît très important que les étudiants soient de bons tuteurs. Les tableaux 10 et 11 présentent les résultats d'élèves de "high school" et de secondaire.

Les élèves de "high school" sont soumis aux pre-tests de lecture à l'automne puis aux post-tests à la fin d'avril à la suite du programme de dix semaines avec les tuteurs.

On doit normalement s'attendre à ce qu'un élève moyen progresse de .7 degré-année durant cette période. Et s'il s'agit d'un lecteur faible, on s'attend à ce qu'il progresse à environ 70% de ce taux, c'est-à-dire .5 degré-année.

Le tableau 10 montre que les élèves de Pierrefonds, Le Moyne et Roberval ("grade 8") se sont améliorés de façon substantielle et bien au-delà des attentes. Parfois, la moyenne cache le progrès des individus. Ainsi à Roberval ("grade 7"), six des neuf élèves ont eu un progrès supérieur aux attentes. Le rendement post-test de 3 sujets fut inférieur de beaucoup à leurs scores dans le pre-test, ce qui masque le progrès des autres. La même chose se produit à

Beaconsfield, Centennial et Macdonald Cartier où plus de la moitié des sujets ont amélioré leurs scores de 1.5 degré-année ou plus.

Les enseignants des écoles ont rapporté que le programme est très efficace pour les élèves, et même si on ne peut conclure des scores aux tests, les effets se sont fait sentir dans les classes. Comme conséquence, 7 écoles ont exprimé le désir de continuer à participer à ce programme.

Par ailleurs, les résultats du programme ne sauraient être mesurés que par les tests normalisés. Chaque tuteur au cours des dix semaines tenait à jour un dossier de performance de son élève où étaient consignées des observations hebdomadaires de nature objective. A la fin, chaque tuteur a remis un rapport sommaire de ces activités. Ceci constituait pour le tuteur une des exigences à remplir pour la réussite de leur cours.

Les tableaux 11 et 11a présentent une synthèse des progrès réalisés par les élèves sur les comportements-cibles du programme. Il faut remarquer le progrès important des élèves en vitesse et résistance (taux de progrès: haute vitesse = 80.72%; vitesse soutenue = 29.90%; résistance = 86.64%). De plus, il y a, selon les observations des tuteurs, du progrès dans chacun des comportements-cibles.

TABLE 10

HIGH SCHOOL GRADE SCORES

GATES MACGINITIE READING TEST

SCHOOL	GRADE	n	COMPOSITE GRADE SCORES PRE	POST	GAIN IN GRADES
Pierrefonds	8	28	5.4	7.7	2.3
Beaconsfield	7	25	5.7	6.3	0.6
Centennial	7	16	6.1	6.9	0.8
Le Moyne d'Iberville	7	12	5.1	6.3	1.2
MacDonald-Cartier	7	16	5.1	5.5	0.4
De Roberval	8	3	6.3	8.3	2.0
De Roberval	7	9	5.6	5.6	0.0

NOTE: The composite score is made up of the subscores in Speed, Vocabulary, and Comprehension.

TABLE 11

MEAN SCORES IN THE DIAGNOSTIC READING TEST

PRE - POST SCORES (STUDENTS)

JOHN ABBOTT COLLEGE/CHAMPLAIN COLLEGE

PILOT 76 - PHASE 2

Cegep	John Abbott	Champlain	
n	34	15	4
Speed w.p.m.			
Pre	260	221	254
Post	491	296	325
% of gain	89%	34%	28%
Vocabulary			
Pre	32	24	29
Post	44	35	41
% of gain	37.5%	46%	43%
Rate of Comprehension			
Pre	198	148	186
Post	264	150	192
% of gain	33.3%	.01%	3%
Reading Efficiency			
Pre	597	459	617
Post	1307	619	811
% of gain	118.9%	35%	31%

TABLEAU 11a

MOYENNE DES SCORES DU TEST DIAGNOSTIQUE DE LECTURE

PRE - POST SCORES (ETUDIANTS)

PHASE 2 - PHASE 3 (77,78)

Cegep	John Abbott	Champlain		Rosemont	
				77	78
n	34	15	4	46	50
Vitesse mpm					
Pré	260	221	254	152	172
Post	491	296	325	171	233
Gain (%)	89%	34%	28%	13%	36%
Vocabulaire					
Pré	32	24	29	28	23
Post	44	35	41	40	32
Gain (%)	37.5%	46%	43%	40%	40%
Taux de Compréhension					
Pré	198	148	186	96	70
Post	264	150	192	111	122
Gain (%)	33.3%	.01	3%	19%	76%
Efficacité en lecture					
Pré	597	459	617	327	257
Post	1307	619	811	453	496
Gain (%)	118.9%	35%	31%	39%	93%

En général, il faut conclure que le programme du secondaire est un succès. Il y a là une solution, en dépit du nombre limité de tuteurs disponibles pour chacune des écoles (Pierrefonds comptait 95 élèves ayant des problèmes de lecture-John Abbott ne pouvait fournir que 25 tuteurs). Les administrateurs et les enseignants pourraient, par cette solution, faire face à un coût peu onéreux, au problème important d'enseigner aux élèves faibles les techniques de la lecture efficace. Ce serait là une façon pour les collèges de réaliser un service important auprès des écoles secondaires. Leur support assurerait en outre aux collégiens le bienfait du programme de travail sur le terrain auprès d'élèves du secondaire. Le fait pour eux d'enseigner est un moyen très efficace de remédier à leur propre faiblesse.

LA LECTURE AU COLLEGIAL - RESULTATS FINAUX - TESTS DIAGNOSTIQUES DE LECTURE

Les résultats finaux des étudiants aux Tests diagnostiques de lecture selon l'avant et l'après apparaissent dans les tableaux qui suivent selon les collèges. Il faut se rappeler qu'à John Abbott, c'est le groupe 1 qui est le groupe expérimental. Les étudiants de ce groupe ont vécu le programme en son entier, Psychology (350-901), English (603-104), formation de tuteurs, et travail sur le terrain auprès d'élèves du secon-

daire. A Champlain les groupes 5 et 6 étaient des groupes expérimentaux (le groupe 6 vivant le travail sur le terrain avec des camarades plutôt que des élèves). A John Abbott les groupes 2, 3 et 4 constituaient les groupes contrôles. Le groupe 2 a eu "Psychology" (350-901), reçu la formation de tuteurs et est allé sur le terrain dans les écoles. Les résultats montrent l'importance du cours de "Psychology", de la formation de tuteur, et du travail sur le terrain pour améliorer la lecture. Le groupe 3 a pris le cours de "Psychology" (350-901) avec un entrainement à l'auto-maîtrise du comportement d'étude. Le groupe 4 devait recevoir 6 périodes de cours sur les habiletés en lecture et les procédures d'auto-maîtrise. Or, peu d'entre eux ont pu recevoir ces instructions. Comme il n'y avait aucun crédit pour eux, qu'il leur répugnait déjà de lire, ces gens, qui s'étaient créé des habitudes d'évitement envers la lecture et le travail scolaire, ont été peu enclins à se soumettre à une série de post-tests. De plus, ils savaient leurs mauvais résultats au pré-test et soupçconnaient n'avoir rien amélioré depuis. En conséquence, les douze étudiants restants qui ont fait le post-test ne sont pas une sélection faite vraiment au hasard au même titre que ceux des autres groupes. On peut même penser que ces étudiants voulaient montrer que leur pretest ne réflétait pas vraiment leur meilleure rendement. La même chose se produisit à Champlain. Il faut donc voir les

résultats du groupe 4 à John Abbott (n = 12) et le groupe 8 (n = 11) en tenant compte de ces facteurs. Les étudiants du groupe 7 à Champlain ont pris le cours d'anglais (603-104), ont eu la formation de tuteur et ont fait du travail sur le terrain dans une école. Leurs résultats montrent l'importance de ces trois procédures réunies pour améliorer l'efficacité en lecture.

Dans ces deux collèges, il n'y eut pas de différence significative dans les scores pre-test de chacun des groupes. Ce qui indique que la sélection au hasard fut efficace et que les résultats sont dûs aux procédures utilisées.

Le tableau 12 présente les résultats finaux au collège John Abbott. Il faut remarquer

1- que le groupe expérimental (groupe 1) connait une amélioration sur le post-test dans chacune des catégories. L'amélioration de l'efficacité en lecture* est de 123% dans le groupe 1 alors qu'elle est de 28.26% dans le groupe 2, de 15.55% dans le groupe 3

---

*NOTE: L'efficacité en lecture reflète la performance en vitesse, compréhension et vocabulaire. Celui qui a un score total de 70 en vocabulaire et compréhension et 500 mots à la minute est un meilleur lecteur que celui qui a 70 mais avec une vitesse de 250. L'efficacité est alors calculée en multipliant le score total par un facteur de un pour 25 mots par minute (i.e. $70 \times \frac{500}{25} = 70 \times 20 = 1400$; ou $70 \times \frac{250}{25} = 70 \times 10 = 700$ d'efficacité en lecture).

et 41.29% dans le groupe 4. Les groupes de contrôle ne montrent pas d'amélioration significative, sauf dans le groupe 4 et seulement pour l'efficacité en lecture.

2- Le groupe 1 réussit mieux et de façon significative (.01) que les groupes 2, 3 et 4. Pourtant, les groupes de contrôle ont connu des gains substantiels (colonne I du tableau 12) dans chaque catégorie.

TABLEAU 12a

Le tableau 12a présente les résultats finaux de l'expérience à Champlain. Il faut noter que:

1- Les groupes expérimentaux 5 et 6 ont des gains significatifs sur le post-test. L'amélioration de l'efficacité en lecture (groupe 5 = 50.74%, groupe 6 = 57.65%) y est bien meilleure qu'elle n'est dans les groupes de contrôle (groupe 7 = 21.71%, groupe 8 = 22.50%).

2- L'analyse de la variance des résultats finaux montre qu'à Champlain il n'y a pas de différences significatives entre les groupes. Il faut remarquer cependant que si on examine le taux d'augmentation (% of I dans le tableau) les groupes expérimentaux sont bien meilleurs que les groupes contrôles.

TABLE 12

FINAL RESULTS - DIAGNOSTIC READING TEST - JOHN ABBOTT COLLEGE

Group		1-E	2-C	3-C	4-C
		29	16	19	12
Speed (w.p.m.)					
Pre		249.76	267.56	255.11	250.83
Post		505.14	303.81	277.11	322.83
% of I		102.25	13.50	8.62	28.70
S	**	t= 7.72	N.S.	N.S.	N.S.
Vocabulary					
Pre		33.66	31.63	32.63	32.91
Post		42.24	38.25	37.95	39.25
% of I		25.50	20.93	16.30	19.20
S	**	t= 3.17	N.S.	N.S.	N.S.
Rate of Comprehension					
Pre		204.91	199.42	202.93	176.55
Post		305.80	201.13	199.34	185.15
% of I		49.24	0.86	1.77	4.87
S	**	t= 2.89	N.S.	N.S.	N.S.
Total score					
Pre		61.55	59.38	61.03	58.00
Post		69.41	62.50	66.00	63.75
% of I		12.77	4.38	8.18	9.91
S	*	t= 2.03	N.S.	N.S.	N.S.
Reading Efficiency					
Pre		616.03	621.56	608.11	579.50
Post		1576.07	797.19	702.68	818.75
% of I		123.32	28.26	15.55	41.29
S	**	t= 5.39	N.S.	N.S.	** t= 3.51

Group 1E (Experimental) - psych, Eng, T.T., F.E.
Group 2C (Control) - psych, T.T., F.W.
Group 3C (Control) - psych
Group 4C (Control) - attention placebo

% of I = rate of increase
S = Significant diff. between pre and post test score
* = .05 level, ** = .01 level, N.S. = no significant difference

NOTE: Group 1 is also significantly different from groups 2, 3, 4 at .01 level overall

TABLE 12a

FINAL RESULTS - DIAGNOSTIC READING TEST - CHAMPLAIN

Group	5-I	6-E	7-C	8-C
n	24	20	28	11
Speed (w.p.m.)				
Pre	243.04	266.60	301.11	259.67
Post	315.00	361.80	294.36	268.67
% of I	29.60	35.71	2.24	3.47
S	** t= 3.28	* t= 2.4	N.S.	N.S.
Vocabulary				
Pre	29.33	27.25	29.79	31.22
Post	39.17	39.25	38.07	44.11
% of I	33.55	44.04	32.25	41.29
S	** t=	**t=	**t=	**t=
Rate of Comprehension				
Pre	174.31	207.92	213.49	191.90
Post	202.63	208.04	183.49	192.78
% of I	16.25	0.49	14.09	.005
S	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Total score				
Pre	55.40	54.50	54.93	58.89
Post	65.18	68.50	62.50	70.68
% of I	17.47	16.50	13.78	20.02
S	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Reading Efficiency				
Pre	530.96	565.70	594.57	597.00
Post	800.38	891.80	723.64	731.33
% of I	50.74	57.65	21.71	22.50
S	** t=2.86	**t=2.84	N.S.	N.S.

Group 5E (Experimental) - Psych, Eng, T.T., F.W.
Group 6E (Experimental) - Psych, Eng, T.T., F.W.F.
Group 7C (Control) - Eng, T.T., F.W.
Group 8C (Control) - no special treatment

% of I = rate of increase
S = Significant differences between pre and post test scores,
* = .05 level, ** = .01 level,
N.S. = no significant differences.

Note: There are no significant differences between groups overall.

TABLEAUX 12b et 12c

Les tableaux 12b et 12c présentent les résultats finaux à Rosemont 1976-77. C'était pour Rosemont la phase pré-expérimentale. De nombreuses difficultés ont été occasionnées par la traduction de documents ou par la recherche de matériel équivalent français. En fait, rien n'existait en français et il a fallu créer des instruments valables. D'autre part, l'équipe de Rosemont s'est entrainée en cours de route, on était à sa première année et devait mettre sur pied toute l'organisation des services. En dépit de ces facteurs, les résultats à Rosemont en 1976-77 ont été très encourageants surtout si l'on considère q'en plus le semestre a été perturbé par des confrontations étudiants-administration.

A Rosemont, chacun des groupes était expérimental. Le groupe 9 prenait le cours de psychologie (350-901) et la formation de tuteurs. Cinq du groupe (9a) eurent une expérience de tuteurs sur le terrain à l'école Roberval. Les autres (9b) ont travaillé avec des camarades de façon informelle et plutôt de façon discontinue. Le groupe 10 prenait le cours Psychologie (350-901), le cours de français (601-901) et la formation de tuteurs. Cinq du groupe (10a) purent agir comme tuteurs sur le terrain à Roberval. Les autres (10b) ont travaillé avec des camarades de façon informelle et discontinue.

TABLE 12b

FINAL RESULTS - DIAGNOSTIC READING TEST - POST'ONT

Group	9-E	10-E	11-E
n	8	12	20
Speed (w.p.m.)			
Pre	157.29	164.34	145.50
Post	173.00	164.75	172.46
% of I	9.99	0.25	18.53
S	N.S.	N.S.	N.S.
Vocabulary			
Pre	29.22	29.08	27.69
Post	35.13	34.00	43.46
% of I	20.19	16.92	56.95
S	N.S.	N.S.	S.
Rate of Comprehension			
Pre	77.52	107.56	
Post	109.58	112.73	
% of I	41.36	4.81	
S	N.S.	N.S.	
Total score			
Pre	49.13	50.50	52.96
Post	58.63	58.75	76.92
% of I	*19.34	*16.34	**45.24
S	S	S	S
Reading Efficiency			
Pre	310.19	337.38	326.50
Post	405.09	442.12	472.40
% of I	30.59	31.05	**44.78
S	S	S	S

Group 9E (Experimental) - psych + Tutor's Training (Fieldwork n=5)
Group 10E (Experimental) - psych + French + Tutor's Training + (Fieldwork n= 5)
Group 11E (Experimental) - French + Tutor's Training (Fieldwork n= 3)

% of I = rate of increase

S = significant differences between pre and post test scores * = .05 level, ** = .01 level, N.S.= no significant differences.

NOTE: There are no significant differences between groups overall.

TABLE 12 c

FINAL RESULTS - DIAGNOSTIC READING TEST

ROSEMONT - GROUPS DIVIDED INTO TUTORING AND NON TUTORING CELLS

Group	9a-tut.	9b-n.tut.	10a-tut
n	5	3	5
Speed (w.p.m.)			
Pre	159.26	154.00	179.42
Post	167.60	182.00	186.00
% of I	5.24	18.18	3.68
Vocabulary			
Pre	29.40	29.00	31.60
Post	35.00	35.33	33.80
% of I	19.05	21.83	6.96
Rate of Comprehension			
Pre	79.37	74.43	97.38
Post	107.36	113.28	102.57
% of I	35.27	38.85	5.33
Total score			
Pre	49.20	49.00	53.80
Post	58.60	58.67	57.80
% of I	19.11	19.73	7.43
Reading Efficiency			
Pre	315.22	301.80	391.38
Post	391.76	427.30	436.12
% of I	24.30	41.58	11.43

9a - experimental group - psych, + tutor's training + fieldword (tutoring)
9b - experimental group - psych, + tutor's training
10a- experimental group - psych, + french tutor's training + fieldword (tutoring)

% of I • rate of increase: tut. - tutors at the high school: n. tut. - informal peer tutoring

NOTE: There were no significant differences between groups overall.

FINAL RESULTS -DIAGNOSTIC READING TEST

ROSEMONT -GROUPS DIVIDED INTO TUTORING AND NON TUTORING CELLS

Group	10b-N.tut.	11a-tut.	11b-N.tut.
n	7	3	24
Speed (w.p.m.)			
Pre	153.57	149.13	145.02
Post	183.86	154.00	174.87
% of I	19.72	3.27	20.58
Vocabulary			
Pre	27.29	29.67	27.43
Post	34.14	32.67	44.87
% of I	25.10	10.11	63.58
Rate of Comprhension			
Pre	114.84	92.05	65.00
Post	119.99	125.77	136.23
% of I	4.45	36.63	109.96
Total score			
Pre	48.14	55.00	55.39
Post	59.43	60.33	79.09
% of I	23.45	9.69	23.70
Reading Efficiency			
Pre	298.80	246.06	256.78
Post	446.40	371.60	485.65
% of I	49.40	51.02	89.13

10b - experimental group - psych, + French tutor's training
11a - experimental group - French + tutor's training + fieldwork (tutoring)
11b - experimental group - French + tutor's training

% of I-rate of increase: tut. - tutors at the high school:
n. tut. - informal peer tutoring

NOTE: There were ni significant differences between groups overall.

Il faut remarquer:
qu'en 1976-77, les résultats ne sont pas concluants. Il n'y a pas de différence significative dans les scores post et il n'y en a pas non plus entre les groupes. Cependant, à regarder les deux tableaux, on constate des gains appréciables dans chacune des catégories. L'amélioration de l'efficacité en lecture a été très encourageante.

TABLEAUX 12d, 12e, 12f

Le tableau 12d présente les principales variables selon l'avant et l'après sur les Tests Diagnostiques de lecture (Serrouya-Michaud) pour chacun des groupes expérimentaux et pour l'ensemble de ceux qui ont suivi les divers traitements expérimentaux. Le groupe 1 qui recevait tous les traitements, i.e., psychologie, français, formation au tutorat et entrainement sur le terrain, s'avère celui qui a eu les résultats les plus significatifs et les plus décisifs pour chacune des grandes variables. Le groupe 2, par contre n'a pas amélioré sa vitesse de façon significative, mais a amélioré les autres variables de façon très significative. Le groupe 3 s'est amélioré de façon très significative sur toutes les variables.

Le résultat final pour les 3 groupes est hautement significatif sur chacune de ces variables fondamentales (.000) qui

sont vitesse, vocabulaire, taux de compréhension, et efficacité en lecture. Les étudiants se sont améliorés de 93.37% en efficacité et de 75.66% en compréhension. Il nous faut affirmer que la méthode et les procédures donnent des résultats très remarquables et constituent une solution certaine au problème généralisé des difficultés en lecture chez les étudiants des collèges. Leur pré-score total de 38.80 les situait à la limite inférieure percentile (.9) des étudiants de collège selon les normes américaines. Leur post-score de 52.18 les situe maintenant au 6^{o} percentile de ces normes de collège, au 10^{o} percentile des normes de douzième (1 percentile avant), au 24ème percentile de onzième (6^{o} percentile avant), au 36ème percentile de 10ème (au 13ème avant), au 40ème percentile de 9ème (au 14ème avant), au 52ème percentile de 8ème (au 15ème avant). La récupération est étonnante quand on songe aux difficultés éprouvées par ces étudiants à étudier et à lire, à leur manque de goût pour la lecture, à leurs attitudes d'évitement de la lecture, et à la surcharge de travail imposée à travers leurs autres cours. Et le fait pour le groupe 1 d'avoir plus que doublé son efficacité en lecture montre que la méthode intégrale est la meilleure (Psychologie, français, formation de tuteurs, entrainement sur le terrain). Enfin, nous croyons qu'il y a avantage à ce que l'ensemble des étudiants vivent cette expérience dès le

début du collège comme atout pour leur rendement futur dans les autres cours.

Le tableau 12e montre les résultats avant et après des étudiants dans chaque groupe qui ont été tuteurs d'un élève au secondaire, et de ceux qui n'ont pas été tuteurs ou l'ont été auprès d'un camarade de collège. On peut voir que les résultats sont semblables à ceux du tableau 12d, avec quelques nuances. L'amélioration de la vitesse a été non significative dans le 2a et 2b. Tous le reste est nettement significatif à l'exception du vocabulaire pour les sous-groupes 1a, 2a, 3a. Peut-être que la surcharge de travail occasionné par le déplacement pour aller aux écoles secondaires a conduit ces étudiants à négliger les techniques d'apprentissage du vocabulaire. Pourtant, chacun des sous-groupes a eu des gains appréciables en vocabulaire (1a = 24.11 et 32.44, 2a = 24.00 et 30.00, 3a = 23.14 et 31.71).

Le tableau 12f montre les résultats de l'ensemble des tuteurs vs l'ensemble des non-tuteurs (la plupart de ces derniers a agi comme tuteurs auprès de camarades). Les résultats sont hautement significatifs partout sur les variables fondamentales exprimées.

TABLEAU 12d

MOYENNE DES SCORES SUR LES TESTS DIAGNOSTIQUES DE LECTURE
SCORES AVANT ET APRES, SELON LES GROUPES
COLLÈGE DE ROSEMONT - TROISIEME PHASE (1978)

Groupe	1	2	3	Général
n	22	15	13	50
Vitesse mpm				
Pré	175.3636	176.2667	161.3077	171.9799
Post	280.1362	184.4000	210.4615	233.2999
Gain (%)	59.7459	4.6142	30.4721	35.6553
S	.000	N.S.	.001	.000
Vocabulaire				
Pré	21.8636	23.9333	23.1538	22.8200
Post	30.7273	33.2667	32.9231	32.0600
Gain (%)	40.5404	38.9975	42.1926	40.4908
S	.000	.000	.000	.000
Taux de Compréhension				
Pré	69.2830	75.0000	64.1981	69.676
Post	145.3489	88.8033	122.3077	122.3945
Gain (%)	109.7901	18.4044	90.5161	75.6624
S	.000	.001	.001	.000
Efficacité en Lecture				
Pré	261.1816	271.0667	232.1538	256.5999
Post	591.8635	392.1333	454.3845	496.1999
Gain (%)	126.6099	44.6633	95.7256	93.3749
S	.000	.000	.000	.000
Total brut				
Pré	37.6818	40.6000	38.9231	38.8800
Post	51.6818	52.2667	52.9231	52.1800
Gain (%)	37.1532	28.1532	35.9684	34.2078
S	.000	.000	.000	.000

Groupe 1: Psych. + Franç. + tut. + exercice sur le terrain

Groupe 2: Franç. + tut. + exercice sur le terrain

Groupe 3: Psych. + tut. + exercice sur le terrain

N.S. = non-significatif

mpm = mots à la minute

TABLEAU 12e

RESULTATS FINAUX - TESTS DIAGNOSTIQUES DE LECTURE, SELON LES SOUS-GROUPES - COLLEGE DE ROSEMONT (78)

Groupe	1a Tut.	1b N. Tut.	2a Tut.
n	9	13	2
Vitesse mpm			
Pré	177.33	174.00	183.00
Post	292.55	271.54	179.00
Gain (%)	64.97	56.05	-2.00
S	S	S	N.S.
Vocabulaire			
Pré	24.11	20.31	24.00
Post	32.44	31.85	30.00
Gain (%)	34.56	56.82	25.00
S	N.S.	S	N.S.
Taux de Compréhension			
Pré	51.66	58.54	58.47
Post	147.37	136.15	70.80
Gain (%)	185.27	132.57	21.08
S	S	S	N.S.
Score total			
Pré	38.33	37.23	37.50
Post	51.66	51.69	46.00
Gain (%)	34.78	38.84	22.66
S	S	S	S
Efficacité en lecture			
Pré	260.22	261.85	262.50
Post	622.67	570.54	350.50
Gain (%)	139.28	117.89	33.52
S	S	S	S

1a = Psych.+ Franç.+ tut.+ expérience au secondaire

1b = Psych.+ Franç.+ tut.+ expérience avec camarades

2a = Franç.+ tut.+ expérience au secondaire

RESULTATS FINAUX - TESTS DIAGNOSTIQUES DE LECTURE,
SELON LES SOUS-GROUPES - COLLEGE DE ROSEMONT (78)

Groupe	2b N. Tut.	3a Tut.	3b N. Tut.
n	13	7	6
Vitesse mpm			
Pré	178.60	151.71	172.50
Post	186.92	210.57	210.33
Gain (%)	4.61	38.79	21.93
S	N.S.	S	S
Vocabulaire			
Pré	23.66	23.14	23.17
Post	33.66	31.71	34.33
Gain (%)	42.25	31.04	48.20
S	S	N.S.	S
Taux de Compréhension			
Pré	71.57	44.83	42.50
Post	94.57	106.43	261.54
Gain (%)	32.13	137.40	515.38
S	S	S	S
Score total			
Pré	41.17	38.86	39.00
Post	53.50	50.57	55.00
Gain (%)	29.96	30.14	41.02
S	S	S	S
Efficacité en lecture			
Pré	278.42	217.71	249.00
Post	404.25	436.71	471.83
Gain (%)	45.17	100.59	89.49
S	S	S	S

2b = Franç. + tut. + expérience avec camarades
3a = Psych. + tut. + expérience au secondaire
3b = Psych. + tut. + expérience avec camarades

TABLEAU 12f

RESULTATS FINAUX - TESTS DIAGNOSTIQUES DE LECTURE

TUTEURS - NON-TUTEURS

COLLEGE DE ROSEMONT (78)

Groupe	Tuteurs	Non-tuteurs
n	18	32
Vitesse mpm		
Pré	168.0	177.22
Post	248.06	225.0
Gain (%)	47.65	26.96
S	.001	.000
Vocabulaire		
Pré	23.72	22.31
Post	30.22	33.09
Gain (%)	27.40	48.32
S	.003	.000
Taux de Compréhension		
Pré	36.81	41.02
Post	47.36	49.61
Gain (%)	28.66	20.94
S	.000	.000
Score Total		
Pré	38.44	39.13
Post	50.83	52.94
Gain (%)	32.23	35.29
S	.000	.000
Efficacité en lecture		
Pré	243.94	263.72
Post	521.17	482.16
Gain (%)	113.65	82.83
S	.000	.000

RESULTATS DETAILLES: variables selon l'avant et l'après (Rosemont 78)

Deux mesures différentes ont été prises comme analyse de la variance, soit le T-test et le F, ce qui permettait une vision beaucoup plus précise des interactions possibles. Dans la présente analyse, quand une interaction double ou triple est peu importante, elle n'est pas mentionnée dans le tableau.

VITESSE

Dans le tableau 13 les effets du traitement sont hautement significatifs ($F < .000$ et $t < .000$). Il faut aussi noter que la double interaction des groupes avec les pre et post est significative à .003. Une analyse plus détaillée par le test post ad hoc de Newman-Keuls indique que l'effet d'interaction existe du fait que le groupe 1 est nettement différent des groupes 2 et 3. Par ailleurs, le pre et post n'est pas significatif dans le groupe 2.

TABLEAU 13

VARIABLE: VITESSE

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	177.333	292.555	64.97	.007	-3.62
1b		X	13	174.000	271.538	56.05	.000	-5.28
2a	X		2	183.000	179.00	-2.00	N.S.	0.0
2b		X	12	178.666	186.917	4.61	N.S.	-1.67
3a	X		7	151.714	210.571	38.79	.025	-2.96
3b		X	6	172.500	210.333	21.93	.023	-3.23

Effets généraux: F <.000
Effets entre les groupes F <.000
Effets selon avant et après F <.000
Effets selon tuteurs et non-tuteurs F <.780 NS
Interaction entre les groupes et Pré et Post F <.003 * S
Effets non explicables par le hasard F <.000

VOCABULAIRE

Dans le tableau 13a, les effets du traitement sont hautement significatifs ($F < .000$ et $t < .000$) et non explicables par le hasard ($F < .000$). Les interactions ne sont pas significatives. Dans les sous-groupes, les tuteurs ont été plus faibles que les non-tuteurs dans l'amélioration de leur vocabulaire selon l'avant et l'après.

COMPREHENSION

Dans le tableau 13b, il faut remarquer que la compréhension dans trois sous-groupes s'est améliorée de façon appréciable, mais non-significative. Toutefois, il faut dire que dans la passation des tests, le fait d'un temps limite fixé à répondre aux questions de compréhension peut avoir une influence. Il est possible qu'un certain nombre d'étudiants plus lents dans leur association et coordination motrice soient un peu défavorisés. Pourtant, le groupe 1 qui a pris psychologie et français se comporte beaucoup mieux que les groupes 2 et 3. Selon une analyse de la formule Newman-Keuls l'on constate ici encore une différence significative du groupe 1 avec les deux autres.

TABLEAU 13a

VARIABLE: VOCABULAIRE

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	24.111	32.444	34.56	N.S.	-1.69
1b		X	13	20.307	31.846	56.82	.000	-5.33
2a	X		2	24.00	30.000	25.00	N.S.	-6.00
2b		X	13	23.666	33.666	42.25	.000	-6.31
3a	X		7	23.142	31.714	31.04	.035	-2.71
3b		X	6	23.166	34.333	48.20	.004	-5.12

Effets généraux F <.000 X
Effets selon avant et après F <.000 X
Effets non explicables par le hasard F <.000 X
Interaction entre les groupes et Pré et Post: 0.796

TABLEAU 13b

VARIABLE: COMPREHENSION

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	14.222	19.222	35.15	.009	-3.42
1b		X	13	15.923	19.769	24.15	.000	-5.74
2a	X		2	13.500	16.000	18.51	N.S.	-1.67
2b		X	12	17.500	19.833	13.33	.01	-3.06
3a	X		7	15.714	19.428	23.63	N.S.	-1.67
3b		X	6	15.833	20.666	30.52	N.S.	-2.16

Effets généraux $F < .01$
Effets selon avant et après $F < .001$
Effets explicables un peu par le hasard $F < .248$

SCORE TOTAL: TABLEAU 14

Ici, les sous-groupes ont des améliorations significatives à divers degrés dans le T-test. Le premier groupe a des résultats nettement supérieurs. L'analyse globale manifeste que le traitement entier est hautement significatif ($F < .000$ et $t < 0.000$) de même que l'avant et l'après ($F < .000$), et que les effets ne sont pas explicables par le hasard ($F < .000$).

TAUX DE COMPREHENSION

Le taux de compréhension se calcule par le score de l'étudiant en compréhension sur 40, multiplié par 100%, v.g. $\frac{20}{40} \times 100\% = 50$ de taux de compréhension. Dans le tableau 15, ce qui est important, c'est l'augmentation en pourcentage du taux de compréhension. Sous cet angle, les groupes 1 et 3 ont eu une évolution remarquable. Quant au groupe 2a, on ne peut guère conclure du fait qu'il n'y a que 2 sujets dans ce groupe. D'autre parts les effets généraux mesurés par le test de Fisher donnent des résultats hautement significatifs de l'ordre de .000. Le T-test général donne aussi .000.

TABLEAU 14

VARIABLE: SCORE TOTAL

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	38.333	51.666	34.78	.001	-5.56
1b		X	13	37.230	51.692	38.84	.000	-6.34
2a	X		2	37.500	46.000	22.66	.05	-17.00
2b		X	13	41.166	53.500	29.96	.000	-7.26
3a	X		7	38.857	50.570	30.14	.05	-2.48
3b		X	6	39.000	55.000	41.02	.003	-5.48

Effets généraux $F < .000$
Effets entre l'avant et l'après $F < .000$
Effets non explicables par le hasard $F < .000$

TABLEAU 15

VARIABLE: TAUX DE COMPREHENSION

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	51.66	147.37	185.27	.008	-3.47
1b		X	13	58.54	136.15	132.57	.000	-5.24
2a	X		2	58.47	70.80	21.08	N.S.	-2.21
2b		X	13	71.57	94.57	32.13	.002	-4.06
3a	X		7	44.83	106.43	137.40	.000	-3.14
3b		X	6	42.50	261.54	515.38	.000	-2.62

Effets généraux du traitement S de F = .000
Effets généraux de l'avant et l'après S de F = .000
Effets non explicables par le hasard S de F = .000

TAUX D'EFFICACITE

Le taux d'efficacité est parmi les mesures prises l'un des calculs les plus sérieux des habiletés en lecture, parce qu'il recoupe les résultats de la vitesse, du vocabulaire et de la compréhension aux Tests diagnostiques de lecture. L'interprétation des résultats doit se faire dans cette ligne de pensée.

Dans le tableau 16, les résultats sont presque tous hautement significatifs. Globalement les T-test et F-test le sont à .000. Les sous-groupes le sont à S de F $<$.01 sauf le sous-groupe 2a (S de F $<$.05) mais dont l'échantillon (groupe de 2) est contestable.

L'ensemble des effets ne saurait s'expliquer par le hasard (S de F = .000). Et l'analyse selon l'avant et l'après est significative au même degré (.000). Les interactions doubles ou triples sont très faibles.

TABLEAU 16

VARIABLE: TAUX D'EFFICACITE

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	260.222	622.666	139.28	.005	-3.80
1b		X	13	261.845	570.538	117.89	.000	-5.12
2a	X		2	262.500	350.500	33.52	.05	-12.57
2b		X	12	278.416	404.250	45.19	.000	-6.79
3a	X		7	217.714	436.714	100.59	.01	-3.64
3b		X	6	249.000	471.833	89.49	.007	-4.42

Effets généraux du traitement S de F <.000 X
Effets selon l'avant et l'après S de F <.000 X
Effets non explicables par le hasard S de F <.000 X

FRANCAIS: TABLEAU 17

Les effets globaux au test de français ne sont pas vraiment significatifs (S de F $<$.127). Les résultats au test de français ne sont significatifs que dans le groupe 3. Pourtant, tous les groupes ont augmenté leur rendement en français sauf le sous-groupe 2a. Le T-test du groupe 1 est S de T $<$.362, celui du groupe 2 est S de T $<$.148 et celui du groupe 3 est S de T $<$.001. Le hasard ou des facteurs inconnus (fatigue, etc.) jouent sans doute dans ces résultats (S de F $<$.305).

Le test de français est un test créé par un professeur du département de français pour mesurer les acquisitions. Sa normalisation a été faite en deux étapes (voir Section II). Il est probable que le test n'est pas une mesure adéquate capable de mesurer selon l'avant et l'après le développement en français de l'étudiant au cours d'une année. Il est peut-être trop général, pas suffisamment détaillé, et de plus les réponses en 2 ou 3 choix seulement sont techniquement faibles comme procédures. Ceci explique peut-être en partie les résultats actuels.

TABLEAU 17

VARIABLE: FRANCAIS

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	26.222	27.777	5.93	N.S.	-0.71
1b		X	13	23.923	25.307	5.73	N.S.	-0.59
2a	X		2	28.000	26.000	-7.13	N.S.	0.67
2b		X	13	25.000	27.333	9.32	N.S.	-1.89
3a	X		7	22.285	30.857	38.46	.01	-3.71
3b		X	6	23.833	30.833		.05	-2.44

Effets généraux du traitement, S de F $<$ .127
Effets selon l'avant et l'après S de F $<$ .02
Explication sans le hasard S de F $<$ .305

INTELLIGENCE G DE"BATTERIE GENERALE DE TESTS D'APTITUDES (BGTA)"

Le facteur G dans cette batterie désigne l'habileté générale à apprendre, celle de comprendre des instructions et les principes qu'elles sous-tendent, l'habileté aussi à raisonner et à porter des jugements. Ce facteur est très relié au rendement scolaire.

Dans le tableau 18, les effets généraux sont hautement significatifs (S de F $<$ .000, S de T $<$ .000). De même les effets selon l'avant et l'après pour la population entière sont hautement significatifs (S de F $<$ .000). Et enfin le hasard n'a pas été un facteur important (S de F $<$ .000).

Par ailleurs, les résultats dans les sous-groupes montrent un pourcentage de gain appréciable sauf pour le sous-groupe 2a. 1a, 1b, 2b et 3a ont des résultats significatifs.

Il nous faut penser que l'évolution générale est assez forte pour qu'il soit nécessaire de mieux analyser ce facteur dans le futur pour le bien du programme.

TABLEAU 18

VARIABLE: G = INTELLIGENCE

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	77.778	96.333	23.856	.01	-3.10
1b		X	13	83.846	103.923	23.945	.01	-3.03
2a	X		2	91.500	85.500	-6.557	N.S.	3.00
2b		X	13	74.923	96.769	29.158	.001	-4.61
3a	X		7	74.571	103.429	38.699	.005	-4.31
3b		X	6	84.000	101.000	20.238	N.S.	-1.75

Effets généraux du traitement S de F <.000, S de T <.000
Effets selon l'avant et l'après S de F <.000
Effets non explicables par le hasard S de F <.000

VERBALISATION V DU"BATTERIE GENERALE DE TESTS D'APTITUDES (BGTA)"

Le facteur V dans cette batterie désigne l'aptitude verbale, i.e. l'habileté à comprendre le sens des mots et à les employer adéquatement. C'est l'habileté à comprendre le langage, les relations entre les mots, le sens des phrases et des paragraphes. C'est un facteur relié de très près à la compréhension dans notre recherche.

Le tableau 19 nous donne les résultats de chaque sous-groupe et de l'ensemble de la population. En général, les effets sont très significatifs (.006) et de même selon l'avant et l'après (.002). Le S de F $<$.083 semble indiquer qu'un facteur de hasard a peut-être joué un peu, comme la fatigue. Le test a été administré après les Tests diagnostiques de lecture et les tests de français. La motivation y joue peut-être un rôle appréciable.

Dans le détail, seuls les resultats des groupes 2b et 3a sont significatifs même si tous les groupes ont connu une amélioration.

TABLEAU 19

VARIABLE: V = VERBALISATION

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm	S	T
1a	X		9	90.222	94.222	4.434	N.S.	-1.57
1b		X	13	91.846	97.308	5.947	N.S.	-1.94
2a	X		2	88.000	101.000	14.773	N.S.	-1.44
2b		X	13	90.077	98.154	8.967	.02	-2.71
3a	X		7	79.000	95.143	20.434	.007	-4.06
3b		X	6	86.667	91.667	5.769	N.S.	-0.73

Effets généraux du programme S de F $<$ .006
Effets selon l'avant et l'après S de F $<$ .002
Effets non explicables par le hasard S de F $<$ .083

NUMERATION N DE "BATTERIE GENERALE DE TESTS D'APTITUDES (BGTA)"

Le facteur N du tableau 20 désigne l'aptitude numérique, l'habileté à réaliser des opérations mathématiques rapides et précises. Cette habileté requiert des capacités d'attention visuelle, de compréhension d'association en plus du calcul proprement dit. C'est pourquoi il nous est apparu nécessaire à notre recherche.

Il faut dire que le traitement pour l'ensemble de l'échantillon a eu un effet bénéfique et significatif important (S de F $<$.000). L'avant et l'après en rendent compte (S de F $<$.000).

Pourtant, trois des sous-groupes (1a, 2a, 3b) n'ont pas des résultats significatifs, bien que 1a et 3b se soient améliorés. L'interaction des groupes avec l'avant et l'après est significative ici à .03, mais ceci est probablement dû au fait que le sous-groupe 2a a des résultats négatifs.

Quoiqu'il en soit le facteur N est nettement touché par le traitement du programme de correction en lecture, peut-être par ses techniques systématiques (mesures de vitesse, mesures de la maîtrise du comportement, etc.).

TABLEAU 20

VARIABLE: N = NUMERATION

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	84.111	93.111	10.700	N.S.	-1.55
1b		X	13	94.462	107.692	14.006	.01	-2.86
2a	X		2	98.500	94.000	-4.569	N.S.	1.29
2b		X	13	78.308	108.154	38.114	.000	-8.85
3a	X		7	90.000	102.571	13.968	.003	-4.79
3b		X	6	100.500	110.000	9.453	N.S.	-1.13

Effets généraux du traitement S de F <.000
Effets selon l'avant et l'après S de F <.000
Effets non explicables par le hasard S de F <.000

SPATIALISATION S DE"BATTERIE GENERALE DE TESTS D'APTITUDES (BGTA)"

Le facteur S désigne une aptitude spatiale, l'habileté à voir et penser les formes géométriques et à comprendre la représentation bi-dimensionnelle des objets de trois dimensions, ainsi que l'habileté à reconnaître les relations des objets en mouvement dans l'espace. Nous pensons que ces habiletés sont reliées aux habiletés motrices en lecture et que le traitement aura une influence sur ce facteur.

Le tableau 21 nous montre que les effets généraux du traitement ont eu une influence significative à .01 sur la spatialisation. Mais il n'est pas sûr que cette influence soit seulement de l'ordre de l'avant et de l'après. Même si chaque sous-groupe a connu un pourcentage d'augmentation, cette augmentation n'est significative (T-Test) dans aucun des sous-groupes. Toutefois, elle est significative pour le groupe 1 en entier (S de T $<$.05), elle ne l'est pas pour le groupe 2 (.459), et elle ne l'est pas pour le groupe 3 ou S de T $<$ .255. Il faut peut-être dire que le traitement complet (i.e. psychologie et français) tel qu'on le retrouve dans le groupe 1 a une influence sur cette aptitude, mais non les traitements partiels des groupes 2 et 3. C'est sans doute ces différences qui expliquent que des facteurs inconnus ou de hasard ont joué dans le traitement (S de F $<$.196).

TABLEAU 21

VARIABLE: S • SPATIALISATION

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	101.889	109.000	6.979	N.S.	-1.20
1b		X	13	109.539	118.154	7.865	N.S.	-1.89
2a	X		2	92.500	108.500	17.297	N.S.	-2.29
2b		X	12	94.846	97.154	2.433	N.S.	-0.38
3a	X		7	93.571	103.53	10.686	N.S.	-1.24
3b		X	6	101.833	106.167	4.256	N.S.	-0.43

Effets généraux du traitement S de F <.01
Effets selon l'avant et l'après S de F <.088
Effets de hasard S de F <.196

PERCEPTION P =

Le facteur P mesure la perception des formes, l'habileté à percevoir le détail important des objets ou d'un tableau ou d'un graphique, l'habileté aussi à faire des comparaisons visuelles, à voir et distinguer les plus petites différences dans le contour ou les tonalités de couleur des figures ainsi que la largeur ou la longueur des lignes.

Le facteur P semble peu influencé par le traitement si l'on regarde l'ensemble des résultats du test de perception. Dans les sous-groupes, l'augmentation est appréciable dans les 1a, 1b et 3a, 3b mais elle est négative dans 2a, 2b. Il est probable que cette influence négative ait joué sur les effets généraux, probable aussi que l'aspect significatif de l'avant et l'après ait subi une diminution de valeur en raison de ce facteur (S de F = .46 < .05). Peut-être le facteur fatigue et le facteur désintéressement ont joué dans ces derniers tests S et P puisqu'ils étaient les derniers d'une batterie de plus de deux heures. Il faut dire, en tous cas, que les résultats sont prêts d'être significatifs dans les groupes 1 et 3. Le groupe 2 a connu une diminution significative à .006.

Les premier et deuxième de ces points sont relatifs à une corrélation qui devrait être faite à l'automne 1978 entre les

TABLEAU 22

VARIABLE: P = PERCEPTION

Groupe	T	NT	N	SCORES Pré	SCORES Post	% Augm.	S	T
1a	X		9	52.111	64.111	23.028	N.S.	-1.72
1b		X	13	48.846	62.846	28.662	N.S.	-1.80
2a	X		2	69.000	49.00	-14.49	.006	99.00
2b		X	13	55.615	53.154	-4.425	N.S.	0.39
3a	X		7	46.714	57.571	23.241	N.S.	-2.31
3b		X	6	51.667	62.333	20.644	N.S.	-2.19

Effets généraux du traitement S de F $<$ .360
Effets selon l'avant et l'après S de F = .046, $<$ .05
Effets explicables par le hasard S de F $<$ .525

différents tests, leurs parties, et chacun des facteurs ci-haut et l'ensemble de ces facteurs, analyse faite sur le diagnostique (l'avant). Il n'y a pas de rapport de cette corrélation ici.

Le troisième point est déterminé par la corrélation multiple existante entre d'une part les facteurs indépendants (G, V, N, S, P), leur ensemble ou leur regroupement et les résultats obtenus. Cette corrélation peut éclairer davantage comment le traitement correctif de la lecture et du français a eu un effet sur ces facteurs. Les corrélations sont les suivantes:

Le facteur est mis en relation avec moyennes, groupes, avant et après, tuteurs et non-tuteurs.

R multiple de G = .556 où S de F < .001

R multiple de V = .380 où S de F = .083

R multiple de N = .567 où S de F < .001

R multiple de S = .361 où S de F = .196

R multiple de P = .212 où S de F = .526

R multiple de l'ensemble = .450 où S de F < .01

R multiple de I (N_6 + G_4 + G_6 + V_4 + N_2) = .597 où S de F < .001

R multiple de II (G_3 + S_3 + P_5) = .289 où S de F = .435

D'abord, la corrélation multiple nous montre que l'ensemble des scores bruts est significatif (S de F $<.01$), que le facteur G (intelligence), le facteur N (numération) et les facteurs combinés de $N_2 + N_6 + G_4 + G_6 + V_4$ sont très significativement influencés (S de F $<.001$) par les moyennes + les groupes + l'avant et l'après + tuteurs et non-tuteurs. Ensuite, quant à la corrélation multiple des facteurs S et P, et celle des facteurs combinés de $S_3 + G_3 + P_5$, les scores ne sont pas significatifs. Dans ce cas, il faudrait interpréter dans le sens que le traitement a eu une influence mitigée sur les processus de développement perceptuel, y compris la compréhension du mouvement perceptuel mécanique des formes. Une analyse future pourrait reprendre ces données. Dans le premier groupe exprimé d'abord, l'aspect significatif est très fort et semble vouloir indiquer que la compréhension, la numération et la verbalisation sont touchées de façon importante par le traitement. Peut-être est-ce lié aux techniques de compréhension, à l'aspect systématique de l'emploi des techniques et à l'expression exigée des étudiants dans tout le processus de correction?

Nous présentons les 3 tableaux où se retrouvent les bases de ces interprétations. Ces tableaux 23, 24, 25 sont présentés ci-après.

Si on regarde du côté des groupes:

Dans le groupe 1. le facteur G est influencé de façon très significative (S de T<.001); le facteur V l'est de façon significative (S de T<.02); le facteur N est très significatif (S de T<.01); le facteur S l'est aussi à S de T<.05; le facteur P à S de T<.02, le grand total à <.001, le regroupement (1) du tableau 24 à <.001, le regroupement (2) du tableau 25 à <.01.

Dans le groupe 2,

G<.01

V<.01

N<.001

S = .459, non significatif

P = .543, non significatif

Total =<.001

(1) =<.001

(2) = .952, non significatif

Dans le groupe 3,

G<.01

V<.02

N<.02

S = .255, non significatif

P<.01

Total < .02

(1)<.001

(2) = .194, non significatif

Si on regarde les tuteurs et les non-tuteurs, on obtient:

Tuteurs
- G $<$ .001
- V $<$ .01
- N $<$ .02
- S $<$ .05
- P $<$ .05
- Total $<$ .001
- (1) $<$ .001
- (2) = .088, non significatif

Non-tuteurs
- G $<$ .001
- V $<$ .01
- N $<$ .001
- S = .147, non significatif
- P = .130, non significatif
- Total $<$ .001
- (1) $<$ .001
- (2) = .072, non significatif

Ici encore les résultats montrent clairement l'influence du programme sur les résultats en perception. Le groupe 1 a de meilleurs résultats que les autres, ce qui semble indiquer que le cours de psychologie joue un rôle en ce sens, sans pouvoir dire pour autant que les autres dimensions (cours de français, formation de tuteurs, entrainement sur le terrain) n'ont pas d'influence.

TOTAUX DE LA PERCEPTION MECANIQUE

Ce qui nous intéressait dans ces sous-tests de la BATTERIE GENERALE DE TESTS D'APTITUDES (BGTA), c'est que nous voulions savoir si ces habiletés plus profondes que sont la perception, l'intelligence, la verbalisation, la numération et la spatialisation étaient reliées de près au phénomène des habiletés en lecture, pouvaient expliquer la faiblesse de celles-ci, seraient développées par le traitement correctif.

TABLEAU 23

VARIABLE: MOYENNE DES SCORES D'APTITUDES BRUTS TOTAUX

GROUPE	T	NT	N	SCORES PRE	SCORES POST	% AUGM.	S	T	F	S
1	X		9	87.778	102.555	16.835		-2.14	0.065	NS
1		X	13	95.769	103.000	17.992		-0.293	0.013	S
2	X		2	99.000	104.000	5.051		-5.00	0.126	
2		X	13	85.385	102.692	27.455		-4.24	0.001	S
3	X		7	80.571	102.714	27.483		-8.09	0.000	S
3		X	6	96.333	102.833	6.747		-0.66	0.541	NS

Effets généraux du traitement S de F < .001

" de l'avant et après S de F <.001

" non explicables par le hasard S de F < .01

TABLEAU 24

VARIABLE: TOTAL (1) de N_6 + G_4 + G_6 + V_4 + N_2

GROUPE	T	NT	N	SCORES PRE	SCORES POST	% AUGM.	S	T	F	S
1	X		9	236.222	265.111	12.230		-2.59	0.032	S
1		X	13	252.000	294.231	16.758		-3.74	0.003	S
2	X		2	264.500	263.000	-0.567		1.00	0.500	
2		X	13	228.077	287.461	26.037		-9.04	0.000	S
3	X		7	230.000	281.000	22.174		-5.63	0.001	S
3		X	6	255.000	292.833	14.836		-1.93	0.112	NS

F:

interaction entre, les groupes et pré et post

Effets généraux du traitement S de F <.001

" de l'avant et l'après S de F <.001

" non explicables par le hasard à S de F <.001

N_2, N_6 = aptitudes numériques

V_4 = verbalisation

G_4, G_6 = intelligence mathématique et logique

TABLEAU 25

VARIABLE: TOTAL (2) = G_3 + S_3 + P_5

GROUPE	T	NT	N	SCORES PRE	SCORES POST	% AUGM.	S	T	F	S
1	X		9	169.889	191.111	12.492		-1.56	0.158	NS
1		X	13	176.539	202.231	14.553		-2.62	0.022	S
2	X		2	175.000	185.000	5.714		-10.000	0.063	
2		X	13	164.462	163.692	-0.468		0.06	0.952	NS
3	X		7	168.143	177.571	5.607		-0.68	0.522	NS
3		X	6	169.667	185.500	9.332		-1.30	0.249	NS

Les scores ici sont les moyennes

Effets généraux du traitement S de F = .091

" selon l'avant et l'après S de F = .063

" dûs au hasard S de F = .435

G_3 = facteur d'intelligence

S_3 = facteur d'aptitude spatiale P_5 = facteur de perception mécanique.

TABLEAU DE PERCEPTION: 25 bis

DONNEES BRUTES ET REGROUPEMENT CHEZ LES CEGEPIENS (ROSEMONT 77-78)

DONNEES	n	AVANT	APRES	σ	T-TEST	S<
BRUTES:						
Partie 2	50	23.62	25.96	6.41	-2.58	.020
Partie 3	50	16.68	19.00	6.00	-2.73	.010
Partie 4	50	15.16	17.92	5.42	-4.90	.001
Partie 5	50	29.20	32.14	9.88	-2.10	.050
Partie 6	50	5.54	10.84	5.10	-7.34	.001
REGROUPEMENT:						
a. Brut						
Partie 2+4+6	50	43.32	55.30	10.63	-7.96	.001
Parties 3+5	50	45.88	51.14	12.70	-2.93	.010
b. Traité						
G.V.N.	50	254.96	300.04	36.79	-8.67	.001
S.P.	50	151.60	168.72	38.99	-3.11	.010

SECTION VI - RESULTATS DES MESURES DE SUBJECTIVITE PRISES AU LONG DU PROCESSUS

A - LES COMPORTEMENTS-CIBLES

Les comportements-cibles qui étaient visés tout au long du traitement de correction, tant chez les cégepiens que chez les élèves du secondaires, étaient les suivants:

1- vitesse brute
2- habitude de lire
3- découverte de l'idée principale
4- découverte des détails
5- suite des idées
6- généralisation
7- analyse de roman
8- fiche de lecture
9- organisation du travail
10- autonomie et indépendance de fonctionnement
11- attitude générale du négatif au positif.

Chacun de ces comportements-cibles était visé par des exercices techniques et systématiques. L'on voit que les deux premiers sont pertinents à la lecture, les cinq suivants à la compréhension, les quatre derniers sont regroupés comme variables de travail et de personnalité.

Ces comportements-cibles ont fait l'objet de mesures que nous disons subjectives dans le sens suivant: chaque S devait faire une évaluation de son état (pre-score) ou de son évolution, d'après sa propre opinion, selon une échelle progressive de 1 à 5. Cette façon de coter est objective, mais la base en est subjective puisqu'on sait que la perception des individus en matière d'évaluation d'eux-mêmes ou de chacune des variables n'est pas identique. Il nous suffit pourtant de constater s'il y a un progrès jugé tel par l'ensemble des étudiants et des élèves. Le jugement moyen a des chances de refléter une certaine objectivité, d'une part, quant aux comportements-cibles, même s'il peut, en partie, être interprété, d'autre part, comme une mesure de l'image de soi. Ces deux dimensions sont justement ce que nous cherchions, i.e. une évolution de la subjectivité de l'étudiant dans les techniques utilisées.

Le tableau 26 indique que tous les résultats sur les comportements-cibles sont hautement significatifs même si l'interprétation doit tenir compte que ces mesures n'ont pas à la base une aussi grande rigueur des conditions expérimentales.

Les tableaux 26a, 26b, 26c donnent les résultats à Rosemont en 76-77 et en 77-78 en fonction des groupes, selon les cours et selon la division tuteurs - non-tuteurs, selon les totaux et moyennes.

TABLEAU 26a

MESURE GENERALE DE SUBJECTIVITE

DES COMPORTEMENTS-CIBLES (POSITIONT 73)

COMPORTEMENTS-CIBLES	n	AVANT	APRES	σ	T-TEST	S<
1. vitesse brute	61	137.67	220.49	71.03	-8.91	.001
2. habitude	61	22.26	71.67	83.35	-4.63	.001
3. idée principale	61	2.33	3.67	.93	-11.32	.001
4. détails	61	2.61	3.61	.82	-9.57	.001
5. suite idées	61	2.69	3.77	.97	-8.70	.001
6. généralisation	61	2.41	3.51	1.04	-8.22	.001
7. analyse roman	61	2.10	3.44	1.06	-9.10	.001
8. fiche de lecture	61	2.62	4.10	1.38	-7.41	.001
9. organisation	61	2.61	3.82	1.03	-9.02	.001
10. indépendance	61	2.57	3.66	1.12	-7.58	.001
11. attitudes	61	2.41	3.82	1.36	-7.37	.001
12. total compréhension	61	12.21	18.00	3.75	-12.06	.001
13. moyenne compréhension	61	2.44	3.60	.75	-12.06	.001
14. total travail personnel	61	10.23	15.49	4.41	-9.32	.001
15. moyenne travail personnel	61	2.04	3.10	1.05	-9.32	.001

COMPORTEMENTS-CIBLES

ROSEMONT (77) 26b

		TUT.	N-T.	TUT.	N-T.	TUT.	N-T.
1	a =	2.6	2.0	2.4	2.9	2.0	2.0
	p =	3.8	3.5	4.8	4.2	3.2	3.0
2	a =	3.6	2.3	2.	2.7	2.2	2.0
	p =	4.2	3.0	5.0	4.2	5.0	3.
3	a =	3.0	3.0	2.6	2.4	2.0	2.0
	p =	3.8	3.5	3.6	4.2	3.2	3.4
4	a =	3.0	3.0	2.8	2.4	1.7	2.(
	p =	3.8	3.5	3.6	4.0	3.2	3.4
5	a =	2.6	2.3	3.0	3.0	2.5	2.0
	p =	3.4	3.5	4.5	4.5	3.5	3.0
6	a =	3.0	2.3	1.2	1.7	1.7	2.1
	p =	3.8	4.5	4.4	4.4	3.7	3.9
7	a =	3.8	2.0	2.0	2.4	3.7	2.3
	p =	3.6	3.0	4.0	4.0	4.0	3.8
8	a =	3.6	1.7	2.0	2.3	2.0	2.1
	p =	4.2	4.0	4.0	4.0	4.2	4.0
9	a =	3.3	1.3	2.1	2.	1.3	1.3
	p =	4.0	3.0	3.3	4.1	4.3	3.
TOTAL	a =	30.8	19.9	20.4	22.0	20.0	18.3
	p =	34.6	31.5	36.5	37.6	30.0	31.4
MOYENNE	a =	3.42	2.22	2.26	2.66	2.22	2.03
	p =	3.84	3.50	4.05	4.17	3.33	3.49

TOTAL TUTEURS	a = 71.2	p = 101.1
MOYENNE TUTEURS	a = 2.63	p = 3.74
TOTAL NON-TUTEURS	a = 60.2	p = 100.5
MOYENNE NON-TUTEURS	a = 2.30	p = 3.68
MOYENNE GENERAL	a = 2.47	p = 3.71

*note: a signifie avant et p signifie après.

COMPORTEMENTS-CIBLES 26c

ROSEMONT 77-78

		901-06		901-07		211-24	
		TUT.	N-T.	TUT.	N-T.	TUT.	N-T.
1	a =	2.43	2.27	1.50	1.91	2.86	2.83
	p =	3.57	4.00	2.50	3.36	4.14	4.17
2	a =	3.00	2.27	2.50	1.91	3.00	2.83
	p =	3.86	3.64	4.00	2.73	4.00	4.00
3	a =	3.00	1.91	3.00	1.91	3.29	2.50
	p =	3.86	3.82	4.50	3.36	4.14	3.67
4	a =	3.14	2.73	1.50	1.55	2.86	3.33
	p =	4.00	4.09	2.00	2.64	3.86	3.67
5	a =	2.29	2.18	1.00	1.27	2.86	3.33
	p =	3.29	3.82	3.50	3.27	3.86	3.33
6	a =	3.71	2.27	1.50	1.55	3.86	2.67
	p =	4.43	3.73	5.00	4.09	4.43	3.67
7	a =	3.00	2.45	1.50	1.91	3.14	2.83
	p =	4.29	3.64	3.00	3.73	4.14	3.50
8	a =	3.14	2.82	1.50	2.27	3.29	2.33
	p =	4.14	3.91	4.00	3.73	4.29	2.67
9	a =	2.57	2.64	1.00	2.18	3.29	2.50
	p =	4.43	3.91	3.50	4.09	4.29	2.33
TOTAL	a =	26.28	21.54	15.00	16.45	28.45	25.15
	p =	35.87	34.56	32.00	31.00	37.15	31.01
MOYENNE	a =	2.92	2.39	1.67	1.83	3.16	2.79
	p =	3.99	3.84	3.56	3.44	4.13	3.45

TOTAL TUTEURS	a = 69.73	p = 105.02	n = 50
MOYENNE TUTEURS	a = 2.58	p = 3.89	
TOTAL NON-TUTEURS	a = 63.15	p = 96.57	
MOYENNE NON-TUTEURS	a = 2.34	p = 3.58	
MOYENNE GENERALE	a = 2.46	p = 3.74	

*note: a signifie avant et p signifie après.

En plus d'une étude sur les comportements-cibles, des travaux ont été exigés des étudiants où la maîtrise d'un comportement et les réactions verbales à l'égard de la lecture faisaient l'objet d'exercices systématiques. Nous présentons ici un premier tableau donnant l'évolution des facteurs d'auto-maîtrise pour 2 groupes (Rosemont 1976-77: 350-901 et 350-911 +601-211, tableau 26d), d'un exemple concret d'auto-maîtrise appliquée à l'étude (Rosemont 1978: groupe 350-911 et 601-211, second tableau 26e), et d'un troisième tableau 26f où sont analysées les réactions verbales des étudiants (Rosemont 1976-77) de deux groupes entiers (350-901, et 350-901-601-211).

Ces trois tableaux manifestent comment les techniques behaviorales appliquées aux "dangereusement faibles" ont des effets bénéfiques et positifs.

TABLEAU 26d

MAITRISE DU COMPORTEMENT

ROSEMONT 1976-77

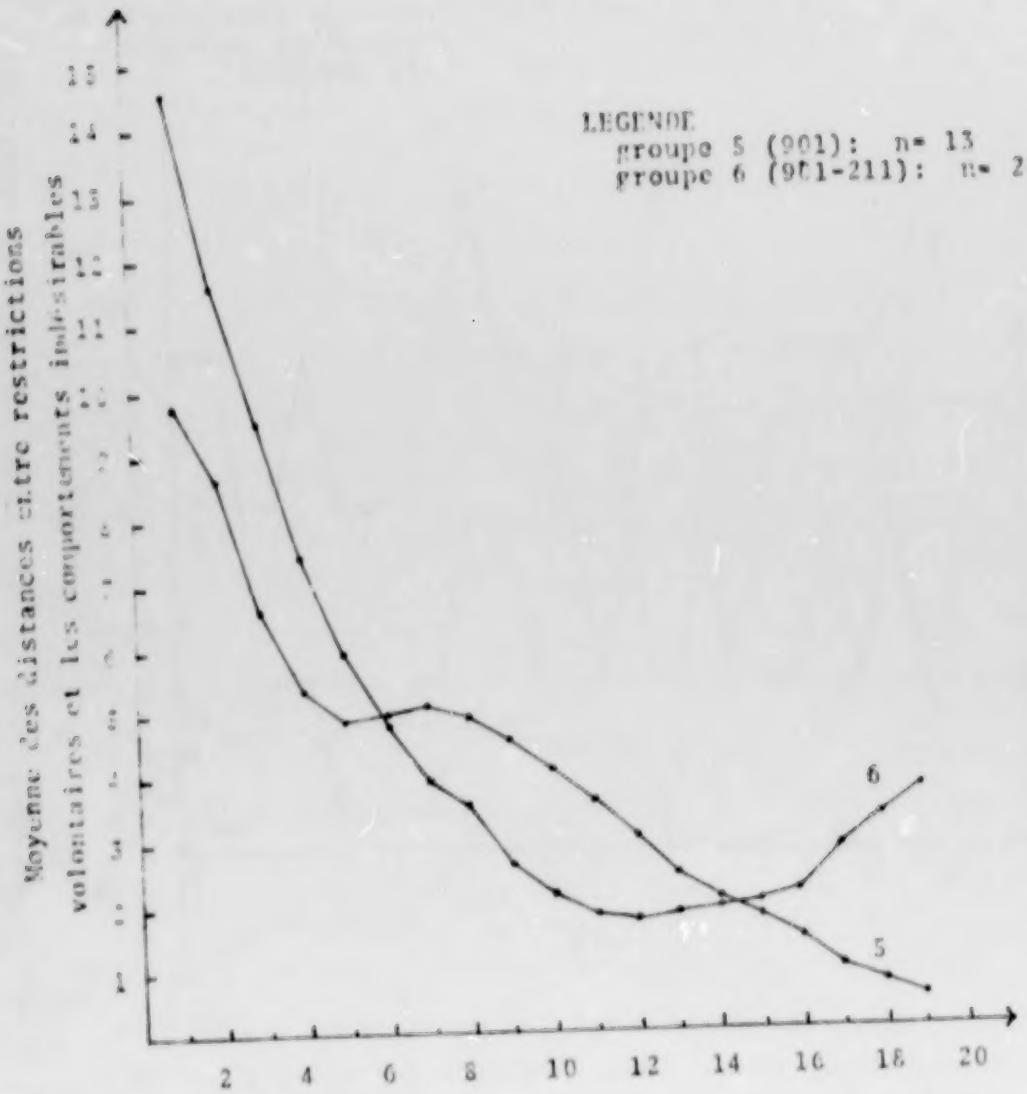
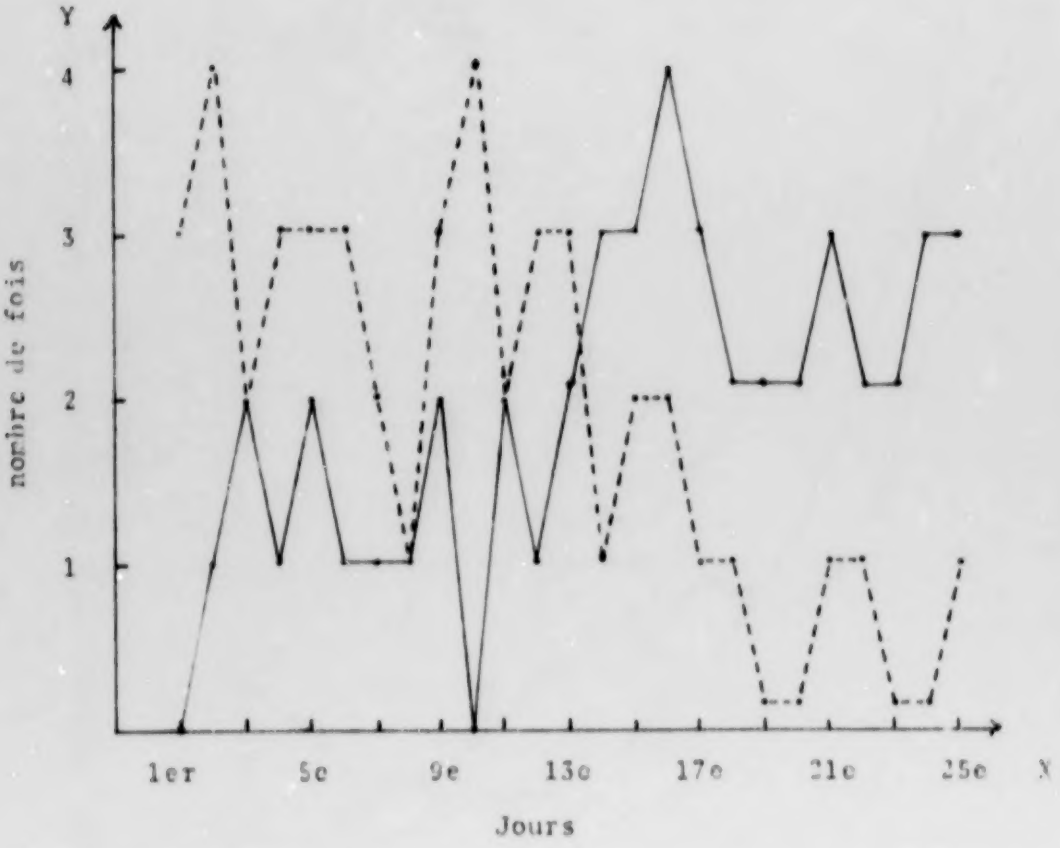


TABLEAU 26c

ROSEMONT 1978

légende: ——— nombre de fois où l'étudiant a étudié et ensuite écouté de la musique

----- nombre de fois où Pierre a écouté de la musique sans contrôle

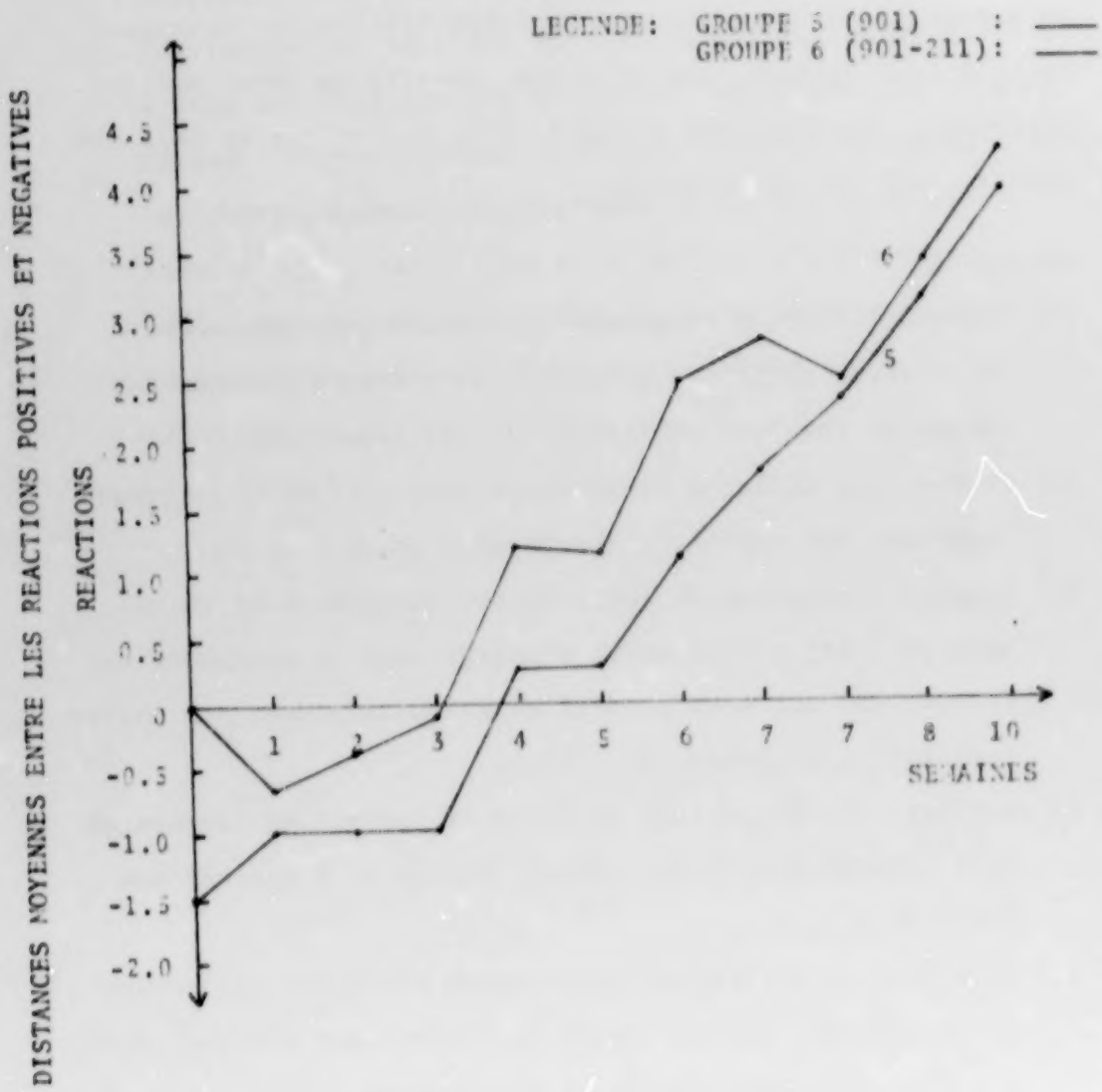


* Voir appendice article "je lis comme ça me plait" de Yves Michaud dans "Revue d'orientation pédagogique du collège de Rosemont, vol.1, no.2, mai 1978, pp.22 à 26.

TABLEAU 26f

ROSEMONT 1976-77

REACTIONS VERBALES A L'EGARD DE LA LECTURE



B - MESURE GENERALE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Sous forme de questionnaire, les étudiants à Rosemont ont eu à évaluer si ce qu'ils ont eu comme traitement correspondait, à leur opinion, aux objectifs décrits au début par le programme. Nous donnons d'abord, ici, les objectifs tels que décrits dans le questionnaire:

OBJECTIFS:

1) Individualiser un programme de lecture pour chacun de telle sorte qu'il puisse partir de l'état actuel de ses habiletés vers une croissance de ces habiletés.
2) Fournir des périodes structurées pour accélérer le développement des habiletés académiques et de lecture.
3) Fournir l'occasion de lectures non dirigées mais de niveau de l'élève pour qu'il s'engage dans un processus de lecture qui lui soit naturel et volontaire dans son milieu familial et en dehors de l'école.
4) Motiver l'étudiant, par le biais du contrat en lecture où tout comportement a des suites, à lire et à exercer son habileté à lire.
5) Eliminer les stratégies d'évitement vis-à-vis la lecture et la pratique des habiletés en lecture par l'emploi des procédures de maîtrise de la contingence.

6) Modifier chez l'élève son image (concept de soi) qu'il a d'être un mauvais lecteur et lui donner l'image qu'il est capable d'être un bon lecteur.

7) Développer une habileté suffisante à lire, et un plaisir à lire qui font que peu à peu le comportement de lire devient un renforcement suffisant et qui continuera d'exister indépendamment du programme, à la fin de celui-ci.

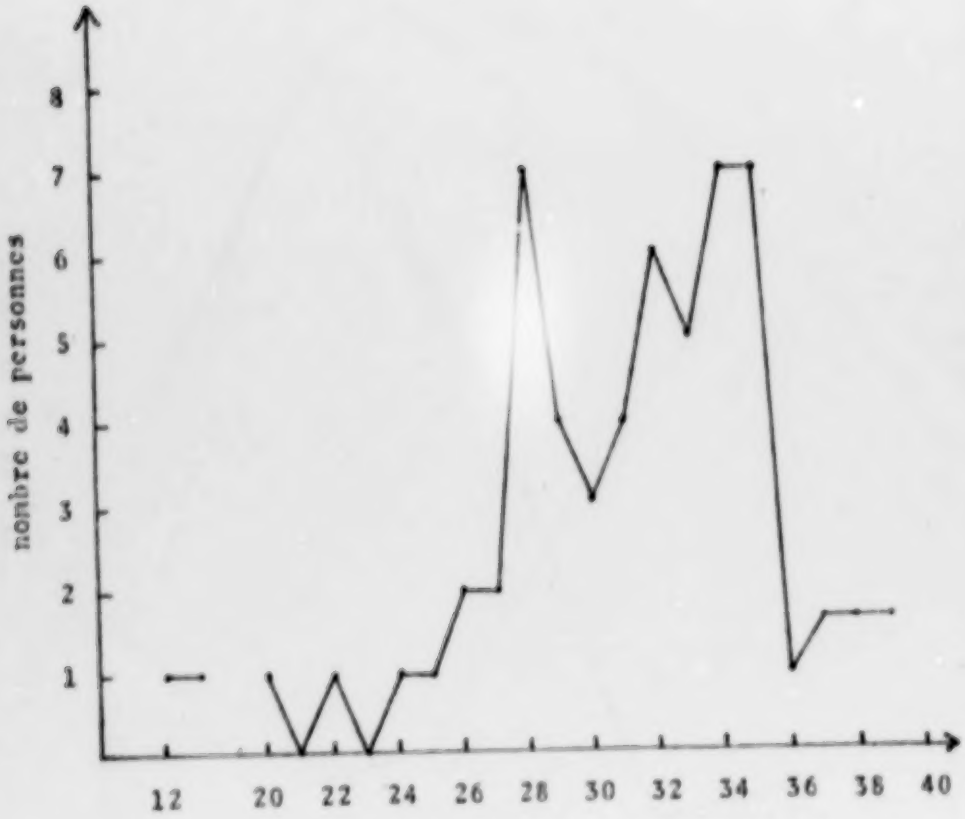
8) Fournir aide, motivation et support à l'élève par le moyen d'un tuteur en lecture qui a le prestige d'être un collégien et qui voit à ce que les objectifs 1 à 7 soient atteints.

Cette mesure ne s'est faite qu'après le traitement correctif vécu, c'est-à-dire, à la fin des dix semaines de traitement. Ici, ce qui est intéressant à noter est que l'évaluation, qui se faisait sur une échelle de 1 à 5, nous donne la moyenne pour chacun des huit objectifs, mais surtout le mode et la médiane. Les modes de chacun des objectifs sont de 4.0. La médiane générale est de 3.98. Ces deux mesures constituent un signe de non dispersion des mesures, ce qui tend à indiquer que les résultats sont hautement satisfaisants et que les objectifs du programme ont été bien atteints dans la pensée de ceux qui en ont vécu le traitement.

Le tableau 27 est général pour l'année 1978. Les tableaux 27a à 27d décrivent les courbes des 8 objectifs à Rosemont 1978. Quant aux tableaux 27e et 27f, ils donnent les détails en fonction des groupes (2 en 76-77, et 3 en 77-78) à Rosemont selon la division tuteurs et non-tuteurs.

TABLEAU 27

ROSEMONT 1978

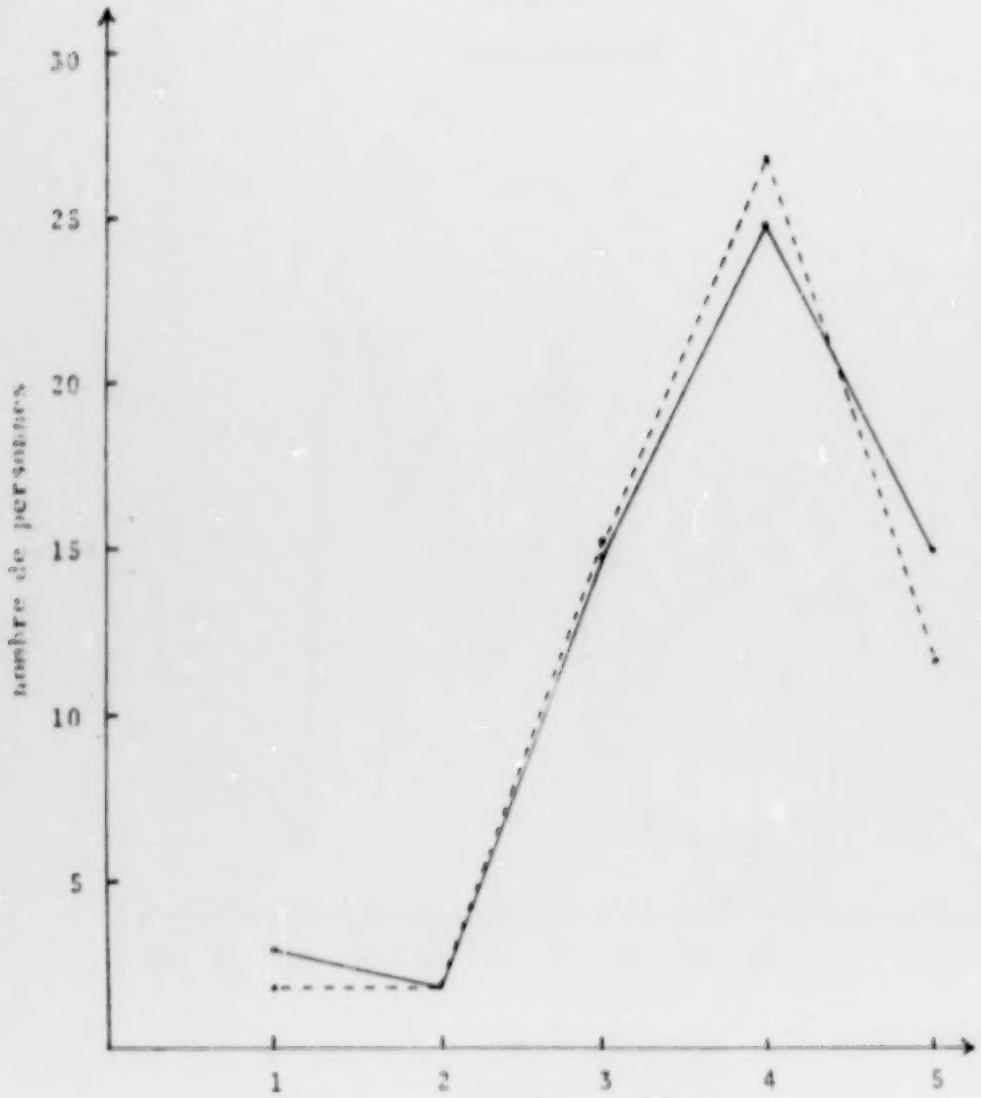


TOTAUX = ——— , moyenne= 30.867
mode= 28.0
médiane= 31.833
écart-type= 0.685
moyenne par objectifs= 3.87
mode par objectifs= 3.5
médiane par objectifs= 3.98
n= 60

TABLEAU 27a

OBJECTIFS 1 et 2

ROSEMONT 1976



Echelle de 1 à 5

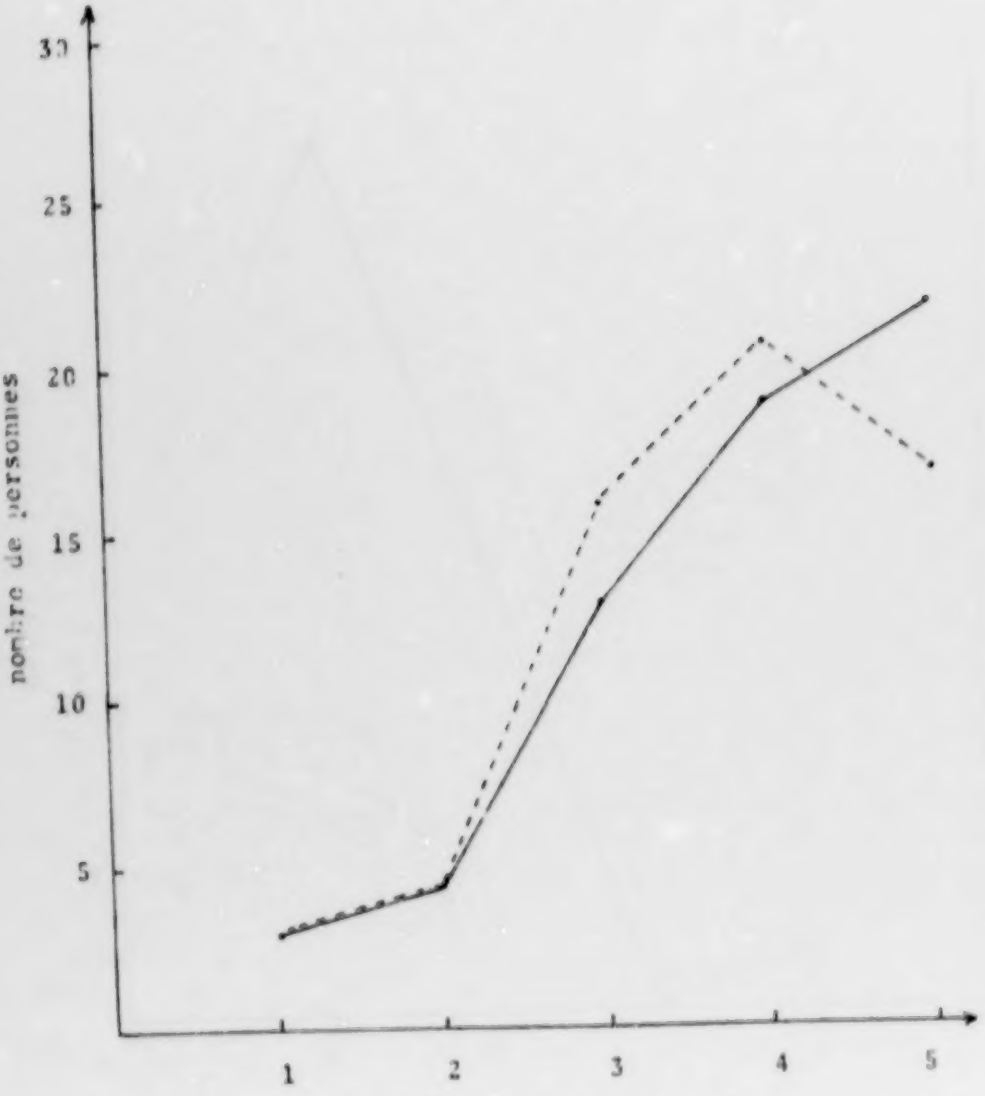
Légende: 1= --- moyenne = 3.767 , mode = 4.00

2= ——— moyenne = 3.733 , mode = 4.00

TABLEAU 27b

OBJECTIFS 3 et 4

ROSEMONT 1978



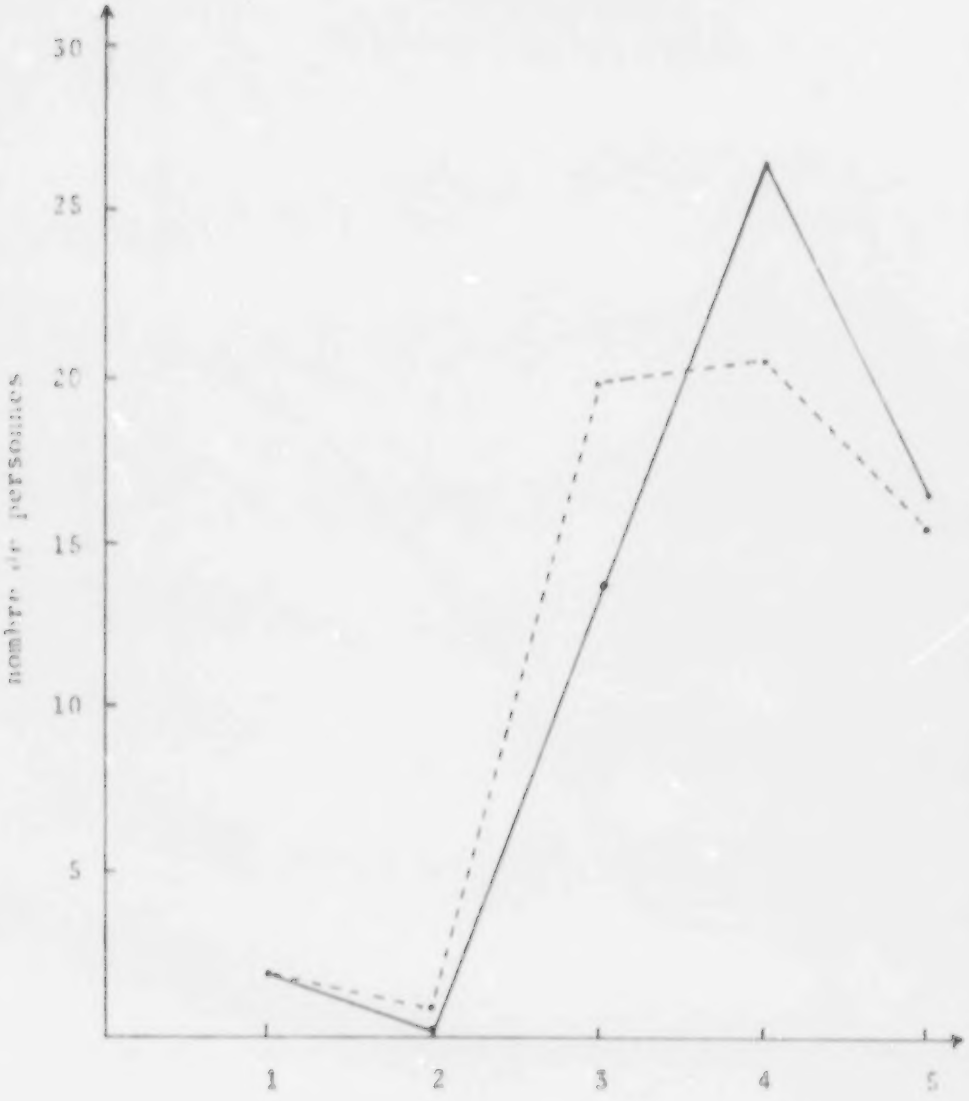
Légende: 3= - - - - - moyenne= 3.783 , mode= 4.00

4= ——— moyenne= 3.917 , mode= 5.00

TABLEAU 27c

OBJECTIFS 5 ET 6

ROSEMONT 1978



Echelle de 1 à 5

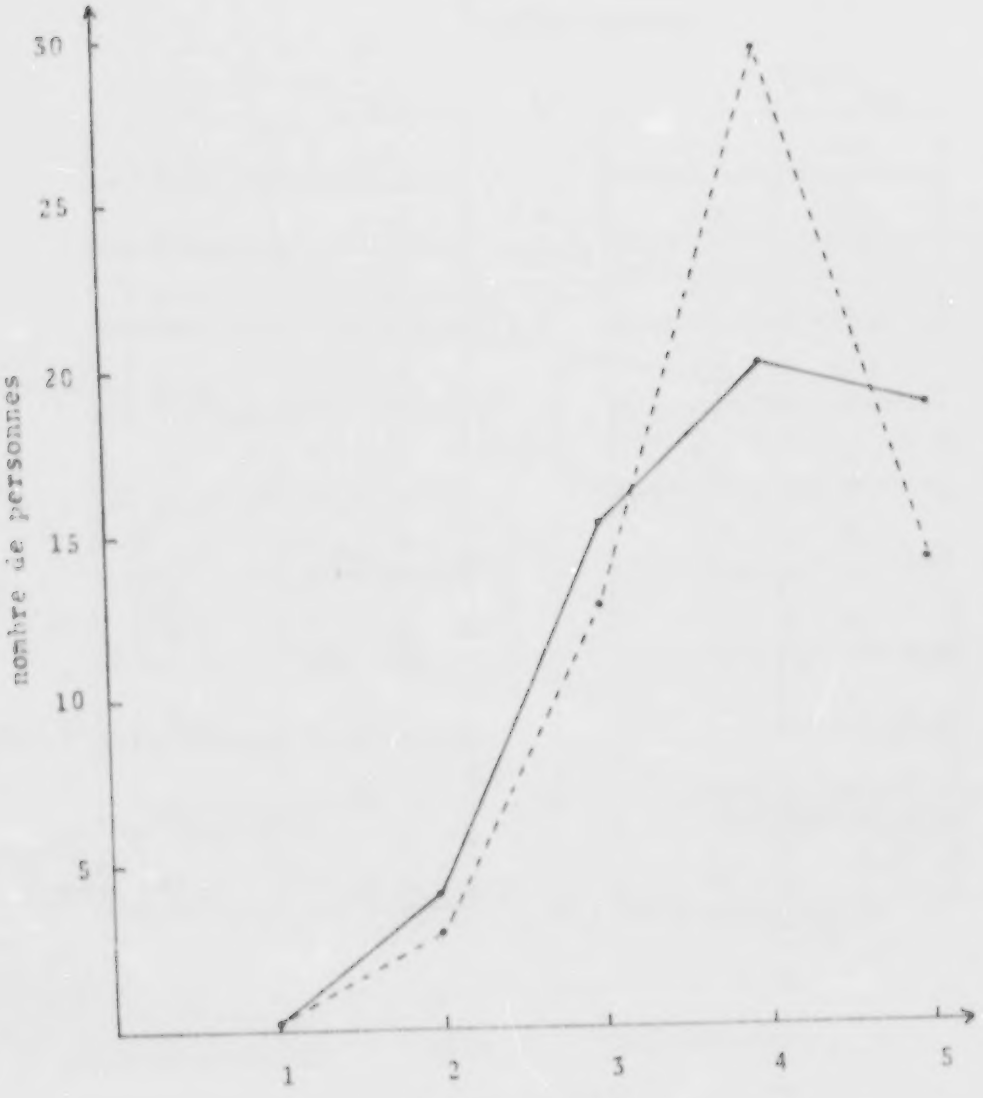
Légende: 5 = ---- moyenne = 3.8 , mode = 4.0

6 = ——— moyenne = 3.95, mode = 4.0

TABLEAU 27d

OBJECTIFS 7 et 8

POSEMONT 1978



Légende: 7= ---- moyenne= 3.917 , mode= 4.0

3= ____ moyenne= 3.917 , mode= 4.0

TABLEAU 27e

OBJECTIFS

ROSEMONT 1976-77

	5 (901)		6 (901-211)	
	TUT	N-T	TUT	N-T
1	4.0	4.0	3.8	4.0
2	4.0	3.0	3.2	4.0
3	4.2	4.3	4.2	4.8
4	4.4	4.6	4.0	4.2
5	4.4	3.6	3.8	3.4
6	4.0	3.6	4.2	4.2
7	3.8	4.3	4.0	4.4
8	4.8	3.0	3.75	2.0
TOTAL	33.6	30.4	30.95	31.0
MOYENNE	4.2	3.8	3.86	3.88

MOYENNE TUTEURS: 4.03

NON-TUTEURS: 3.84

MOYENNE GENERALE: 3.935

TABLEAU 27f

OBJECTIFS PAR GROUPES ET PAR SOUS-GROUPES

ROSEMONT 77-78

	901-06		901-07		211-24	
	TUT.	N-T.	TUT.	N-T.	TUT.	N-t.
1	3.33	4.09	4.50	4.45	3.83	3.00
2	3.33	3.81	4.50	4.27	3.83	3.67
3	3.16	3.90	4.50	3.63	4.00	4.33
4	3.66	4.09	4.00	4.00	4.16	3.50
5	3.66	3.63	4.50	4.45	3.83	3.33
6	3.83	4.54	3.50	3.81	4.00	3.66
7	4.00	4.00	4.00	4.09	4.33	3.33
8	3.83	4.00	3.50	3.90	4.16	3.50
TOTAL	32.46	32.01	33.04	32.08	32.16	28.32
MOYENNE	4.06	4.01	4.13	4.01	4.02	3.54

MOYENNE TUTEURS: 4.07 n= 50

MOYENNE NON-TUTEURS: 3.85

MOYENNE GENERALE: 3.96

SECTION VII - CONCLUSIONS GENERALES ET RECOMMANDATIONS

1 - DIAGNOSTIC

a- L'analyse des habiletés en lecture telle qu'elle a été réalisée de 1975-78 à John Abbott College, à Champlain Regional College et au cégep de Rosemont auprès d'une population globale de 3094 étudiants qui étaient en première année de collège indique une faiblesse importante de ces habiletés chez un bien plus grand nombre de personnes que prévu. Il faut, en effet, conclure qu'il y a un déclin généralisé des habiletés en lecture, chez les anglophones et particulièrement chez les francophones. Ce phénomène est tel qu'il importe de revoir toute la formation à la lecture et son développement aux niveaux primaire et secondaire.

La pauvreté des habiletés en lecture apparaît dans la faiblesse de la vitesse, le peu de précision dans le vocabulaire, et surtout une grande difficulté en compréhension et en synthèse de pensée. Les taux de compréhension et taux d'efficacité sont faibles. Il nous faut conclure qu'essentiellement, l'étudiant manque de techniques et de stratégies de lecture, et la cause semble résider dans l'absence d'exercices systématiques, hiérarchisés et organisés dont le rôle consisterait à développer la capacité de lire en une habileté visuelle motrice, perceptuelle, intellectuelle et linguistique.

Cette absence d'exercice a été reconnue dans la présente recherche à trois moments différents: au moment d'une enquête faite auprès de ceux qui ont suivi le traitement correctif expérimental; au moment d'essais pratiques réalisés en classe auprès de ces sujets; au moment surtout de l'analyse des résultats combinés (taux d'efficacité en lecture) faite sur l'ensemble de la population touchée par la recherche, et ceci inclut même le secondaire chez les anglophones et francophones (en tout, une population de 5219 personnes).

b- Il apparaît, et ceci est une conclusion essentielle de la présente recherche, que les besoins de correction des habiletés en lecture sont justifiés. La lecture par plaisir n'existe pratiquement pas chez nos étudiants et partant chez nos élèves, et cette absence d'attitude positive et de motivation vis-à-vis de la lecture apparaît due surtout à l'absence de techniques et de stratégies de lecture qui aient été assimilées par l'étudiant et l'élève. Nous avons remarqué l'incapacité des étudiants faibles à relier ensemble plusieurs mots, plusieurs parties de phrase, à lire d'un coup d'oeil plus d'un mot à la fois, à découvrir l'idée principale, à repérer le détail qui permet de répondre à une question, à soutirer d'un texte les principales idées pour y puiser une synthèse

de pensée et une compréhension suffisantes.

c- Les données générales de la recherche conduisent à la nécessité de mettre sur pied des programmes d'amélioration des habiletés à travers tout le primaire et tout le secondaire, de façon permanente, de même que des programmes d'améliorations des habiletés dans le réseau collégial, de façon au moins provisoire. Les résultats généraux nous montrent comme un fait que le niveau de l'éducation, destiné à la masse dans un but de démocratisation, a subi un rabais important non dans les contenus, mais dans le développement des habiletés de base. La masse d'illettrés des années précédant le Rapport Parent a fait place à une masse d'illettrés soi-disant instruits mais dont la qualité culturelle est nettement déficitaire parce que les habiletés fondamentales n'ont pas été suffisamment acquises.

d- De plus, il nous faut signaler, dans le secteur francophone, le problème de la lisibilité des textes. Il y a un travail gigantesque à faire pour que les élèves aient à leur disposition, des textes dont la lisibilité est adaptée à leur niveau de lecture et de compréhension autant que de vocabulaire. L'analyse de la lisibilité de textes français accessibles aux étudiants et élèves québécois,

loin d'être programmée et structurée, n'existe actuellement qu'en fonction des perceptions des éducateurs pris individuellement. Il faut songer à des mesures établies pour usage dans les bibliothèques, et qui feraient l'objet d'un fichier spécial, permettant de donner à l'étudiant et à l'élève une connaissance du degré de lisibilité des volumes en fonction de degrés fixes de développement. La présente recherche a permis de commencer un travail d'analyse en ce sens.

e. Enfin, dans l'ensemble d'un programme de correction des habiletés en lecture et des attitudes en lecture, l'absence d'instruments d'exercices progressifs est effarant. Tout est à faire dans ce domaine et la présente recherche n'aura permis que de définir les orientations générales, les techniques les meilleures, et n'aura pu se permettre de créer une gamme de textes progressifs programmés pour l'exercice de telle ou telle habileté particulière comme l'habileté du coup d'oeil, celle du repérage, celle de la synthèse, celle de la discrimination, etc.

RECOMMANDATIONS

1- Que des actions concertées soient entreprises pour sensibiliser

au phénomène de déclin des habiletés en lecture l'ensemble des institutions éducatives anglophones et francophones du Québec, surtout aux niveaux primaire et secondaire, aussi aux niveaux collégial et universitaire, particulièrement dans les programmes de formation des maîtres. Que ces actions fassent l'objet de recommandations spécifiques dans le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, et dans le Livre blanc sur les collèges du Québec.

2- Que les actions entreprises déterminent les habiletés fondamentales qui doivent faire l'objet d'attentions de la part de tous les éducateurs: vitesse en lecture et ses techniques, compréhension et ses techniques, vocabulaire et ses techniques d'acquisition, taux d'efficacité, attitudes positives et motivation face aux tâches de lecture et leurs techniques de développement.

3- Que les habiletés fondamentales décrites dans la deuxième recommandation soient développées au long de toutes les années du primaire et au moins jusqu'au secondaire IV inclusivement dans des apprentissages à base d'exercices répétés, systématiques, hiérarchisés et techniquement organisés. Tant l'habileté visuelle motrice doit être ainsi développée que la perception des ensembles, des

détails et de la synthèse ou des attitudes positives liées au succès chez l'élève ou l'étudiant.

4- Que des actions concertées soient entreprises pour qu'un fichier apparaisse dans toutes les bibliothèques du Québec, fichier indiquant le degré de lisibilité des volumes en fonction des niveaux de développement moyen des habiletés de lecture des étudiants ou des élèves.

5- Que des actions concertées soient entreprises pour mettre sur pied une équipe de spécialistes en psychologie, et en français, qui aurait pour mandat de créer ou perfectionner une gamme d'instruments de difficulté progressive pour l'exercice de chacune des habiletés fondamentales et de leurs facteurs nécessaires de développement.

6- Que le Ministère de l'Education s'interroge sur la nécessité de créer un organisme (Centre national) dont le mandat et le pouvoir seront aptes à assurer une évolution rapide des institutions de tous les niveaux et aptes à coordonner l'élaboration, la planification, la création et l'application des actions et instruments nécessaires à la réalisation évolutive des objectifs généraux précédents.

II - LES INSTRUMENTS DIAGNOSTIQUES

a- La présente recherche a pu constater que s'il existe en anglais de bons instruments de mesure des habiletés en lecture, il n'est pas vrai de dire la même chose en français. Il nous a fallu créer un test diagnostique de lecture et un test de rendement en français. La validation de ces instruments a été commencée et permet déjà l'utilisation du test diagnostique de lecture à des fins de mesure des habiletés pour le niveau collégial et universitaire, et pour les années de secondaire III, IV et V, au moins. Le test diagnostique de lecture (Serrouya - Michaud) a subi plusieurs analyses statistiques (distribution des scores - équilibre des parties - indice de discrimination - indice de dispersion des distracteurs, indice du degré de difficulté réelle de l'item, indice de relation d'erreur-type). Il a été soumis à des populations du collégial 1ère année, du secondaire I, II, III, IV, V, à des adultes de l'éducation permanente, d'où a été défini un intervalle de confiance. D'autres analyses sur le degré de lisibilité des textes et des items ont été entreprises et se poursuivent.

Quant au test de rendement en français la recherche ne permet

pas de penser qu'il constitue un instrument suffisamment valable pour faire l'objet de recherches approfondies. Le test a eu une valeur indéniable dans le cours de la recherche, surtout comme élément de validation des autres tests, mais il ne saurait être vu comme nécessaire à l'étude des habiletés fondamentales en lecture. La faiblesse du test vient surtout d'un manque dans les degrés de discrimination des forts ou des faibles en français. Cependant, globalement, il donne une certaine mesure du rendement en français des élèves.

RECOMMANDATIONS

7- Que des actions soient entreprises pour que le test diagnostique de lecture (Serrouya - Michaud) fasse l'objet de validation extensive et intensive à travers la province afin d'en faire un instrument fondamental et un étalon de comparaison au primaire, secondaire et collégial. Que des fonds soient prévus pour la poursuite de cet objectif.

8- Que des actions soient entreprises pour créer et valider un ou des tests diagnostiques de lecture devant servir d'instrument fondamental

au primaire et au secondaire et qui soient de valeur nationale au Québec.

III - PROGRAMME DE CORRECTION

La recherche permet d'affirmer que la méthode de correction des habiletés en lecture donne des résultats appréciables, et que les meilleurs résultats apparaissent là où le traitement par la méthode intégrale a été faite. La méthode intégrale comportait: a) un cours de psychologie où étaient enseignées les lois de l'apprentissage appliquées à la lecture et à l'étude, les principes de la motivation, les lois de l'auto-maîtrise du comportement appliquées aux techniques de lecture, et une formation au tutorat; b) un cours de français où étaient enseignées les techniques de la lecture, de la compréhension du vocabulaire, et de l'étude; c) une expérience de tutorat avec des pairs ou avec des élèves faibles du secondaire. Les résultats en pourcentage de gains montrent bien l'apport de la méthode intégrale: 118.9% de progrès du taux d'efficacité à John Abbott, 93% à Rosemont en 1978. A John Abbott, la vitesse a augmenté de 89%, à Rosemont, la compréhension s'est améliorée de 76%. Ceci était vérifié à l'intérieur d'une même session, déjà surchargée par l'ensemble des cours que les sujets étudiants déjà très faibles,

assumaient en plus de leur programme d'amélioration en lecture.

L'utilisation de la méthode par parties a aussi donné de bons résultats mais qui ne sont pas aussi spectaculaires. La comparaison des parties de la méthode entre elles donne l'ordre suivant d'efficacité: cours de psychologie, cours de français, tutorat avec élèves ou pairs, non-tutorat.

L'ensemble du programme s'avère être un excellent instrument de récupération pour le niveau collégial. Une adaptation pourrait sans doute en être faite pour les niveaux primaire et secondaire.

L'intérêt du programme vient du fait qu'il serait relativement peu onéreux de l'instaurer dans les grilles de cours en psychologie et en français. L'idéal serait que deux cours de quarante-cinq heures, soient introduits pour les dix prochaines années au collégial. Ces cours pourraient être le cours d'introduction en français (601 - 111) et en psychologie (350 - 901) et être crédités sous les titres actuels, car les deux, dans leurs contenus actuels, peuvent être adaptés à jouer le rôle d'amélioration en lecture et en apprentissage.

RECOMMANDATION

9- Que des directives et des actions soient entreprises visant la mise en place et l'intégration d'un programme d'amélioration de la lecture similaire au programme intégral développé dans la présente recherche.

IV - LE RENDEMENT SCOLAIRE

La recherche avait dans ses hypothèses proposé que l'amélioration en lecture chez les "étudiants dangereusement faibles" aurait un effet bénéfique sur le rendement scolaire de ces étudiants. L'analyse de cette corrélation entre le traitement et le rendement futur des étudiants n'a pu être faite de façon exhaustive. Il faut attendre à l'été 1980 ou plus tard pour recueillir les données relatives à cette hypothèse. Mais un relevé partiel a été fait qui, sans nous permettre de conclure, semble aller dans le sens de l'hypothèse.

RECOMMANDATION

10- Que le Service des programmes de la DIGEC prévoit les fonds nécessaires permettant de réaliser l'analyse de cette hypothèse dont les données ■ seront accessibles en 1980.

V - LES TECHNIQUES D'AMELIORATION DES HABILETES GENERALES

L'analyse des résultats obtenus dans la recherche permet de conclure à la validité et à la suffisance des moyens employés. Sans pouvoir affirmer que l'une ou l'autre des techniques utilisées est seule cause des effets bénéfiques, il parait clairement que l'emploi de l'ensemble de ces techniques suffit pour obtenir des résultats remarquables. Il n'est pas dit que d'autres techniques n'auraient pas de résultats valables; mais, au moins, nous pouvons affirmer que celles qui ont été définies et utilisées ici ont scientifiquement un succès certain et une action susceptible de corriger un retard de plusieurs années dans les habiletés fondamentales de la lecture, de l'apprentissage et du français.

a. L'utilisation des techniques behaviorales cognitives apparaît comme fondement de l'amélioration des habiletés à lire et à étudier parce que ces techniques sont un moteur puissant qui change une motivation négative ou nulle et des attitudes négatives en une motivation forte et des attitudes positives à l'égard de la lecture, des apprentissages à faire, des exercices systématiques à exécuter, à l'égard de l'image de soi comme lecteur et comme étudiant, à l'égard surtout d'une auto-maîtrise de soi liée au spatio-temporel, au social, au développement interne, au succès qui couronne les efforts, et à l'influence sur d'autres. Ces techniques behaviorales

qu'il ne faut pas confondre avec behaviorisme, sont l'application de lois d'éducation aussi naturelles que le développement de la graine qui devient un arbre. Elles s'expriment avant tout par l'expression: tout comportement entraîne à sa suite des actions et réactions qui agissent à leur tour sur le comportement. Les renforcements systématiques jouent un rôle important de motivation et parmi ceux-ci, ils ne faut pas négliger l'encouragement du professeur à tout progrès observable, à toute attitude positive de l'étudiant, ni l'orientation collective d'un programme correctif. L'emploi de ces techniques peut être fait par tous les éducateurs à condition d'en connaître les mécanismes. Un stage de formation intensif serait suffisant pour en maîtriser les principes.

Quoiqu'il en soit, dans la présente recherche, les techniques behaviorales se sont avérées un instrument efficace qui a créé l'intérêt et la motivation chez les sujets là où ceux-ci avaient une répulsion à la lecture et à l'étude. Les mesures prises manifestent des résultats significatifs.

b. Techniques de lecture

Parmi l'ensemble des techniques qui existent, certaines, dans cette recherche, ont été retenues parce qu'apparaissant plus pertinentes à la correction du manque d'habiletés en lecture. Les suivantes

ont reçu une attention particulière dans le traitement des sujets:

- les techniques d'amélioration de la vitesse: lecture-trombone, mouvements oculaires et points de fixation systématiques, extension du champ visuel périphérique, le survol, le repérage.
- les techniques de compréhension: techniques de questionnement, découverte de l'idée principale, de la structure, du texte, du but de l'auteur, de l'enchaînement, techniques du survol, du repérage, techniques d'attention, techniques de prévision des événements.
- les techniques d'acquisition du vocabulaire et de la langue, préfixes, suffixes, racines, mots, signification et contexte.

Des instruments et des modèles d'instruments ont été développés et se sont avérés efficaces en vue des objectifs d'amélioration de la vitesse, de la compréhension et de la langue. Beaucoup reste encore à faire dans ces domaines, surtout dans la préparation d'instruments de difficulté progressive. Il faudrait sans doute aussi découvrir ce qui existe dans d'autres sociétés et qui serait utilisable dans le contexte québécois. L'ingéniosité des éducateurs et des experts serait un atout précieux sur laquelle il faudrait compter.

Il parait important de remarquer que les techniques employées ont été relativement peu nombreuses. Il y aurait un danger à diluer

ces techniques parmi une panoplie d'autres techniques dont les preuves de validité sont moindres. Les résultats manifestent que les habiletés fondamentales peuvent être développées par la répétition d'exercices gradués et systématiques. Ces conditions sont essentielles. Plus on augmentera le nombre des techniques de lecture et moins chacune de ces techniques recevra d'attention et d'exercice. La qualité du développement des habiletés fondamentales paraît liée à des exercices relativement simples mais que tous les éducateurs devraient exiger de leurs élèves.

c- Techniques d'étude et d'apprentissage

Les deux cours de psychologie et de français présentaient aux étudiants des techniques d'étude, ou méthodes de travail et leur demandaient de les mettre en pratique de façon systématique. Deux dimensions apparaissaient dans le traitement: la première consistait à l'organisation du temps de travail et d'étude à travers l'ensemble de l'activité hebdomaire de l'étudiant. La deuxième consistait en des techniques qualitatives comme l'exercice de parcourir rapidement un texte pour en découvrir l'idée principale, celle de trouver réponse à une question précise, celle de prendre des notes courtes et pertinentes, celle de savoir comment organiser

une recherche, celle de questionner partout dans l'étude, celle d'utiliser les repères de l'auteur, comme table des matières, titres, sous-titres, paragraphes, résumés.

RECOMMANDATIONS

11- Que les actions qui seront entreprises tiennent en considération que l'un des obstacles majeurs à surmonter si l'on veut aider les personnes à améliorer leur lecture, leur compréhension et leur langue, réside dans le manque d'intérêt à la lecture et l'étude, et même dans un blocage psychologique qu'expriment bien les attitudes négatives à l'égard de ces tâches. La motivation et les attitudes positives ne se développent pas directement mais peuvent être réalisées à l'occasion des efforts systématiques que se fixe la personne. Mais l'orientation des choses en ce sens nécessite que les éducateurs en connaissance de cause fassent connaître les mécanismes impliqués, dont le terme est une auto-maîtrise du comportement de lecture et de compréhension.

12- Que les actions entreprises pour améliorer les habiletés en lecture, en compréhension et en langue soient centrées autour de l'emploi de certaines techniques directement reliées aux objectifs poursuivis. Que tous les éducateurs soient sensibilisés à ces techniques, les

connaissent et recommandent leur application de façon systématique par les étudiants. Ces techniques se définissent à partir de comportements-cibles.

13- Que les actions qui seront entreprises dans le réseau collégial soient telles qu'elles tiennent compte de la problématique exprimée par la recherche actuelle, orientent les chercheurs dans le sens d'élaboration d'hypothèses greffées sur les résultats actuels, incitent les administrations à aborder le problème avec défi, pour mettre sur pied les mécanismes nécessaires et pour impliquer les meilleures énergies du milieu, afin de réaliser l'irréalisable dans des délais de temps économiques.

APPENDICES

Le lundi 1er novembre 1976

A TOUS LES ETUDIANTS DE FRANCAIS 601-111

Salut,

Grâce à une subvention accordée par le Ministère de l'Education, le Cégep de Rosemont a pu mettre sur pied cette année un programme de Recherches sur les habiletés à lire et l'état des connaissances de la langue française chez les cégépiens arrivant en Ire année. Les responsables du projet expérimental au Collège sont Thérèse Belzile et Yves Michaud. La recherche porte sur un diagnostique collectif et individuel, puis sur l'expérimentation d'une méthode efficace de correction traitée selon quatre degrés d'intensité.

Avec l'appui de la Direction pédagogique du Collège, et du département de français, il est apparu que le lien le plus propice à l'analyse diagnostique était les différents cours de français 601-111.

Nous vous demandons d'accepter volontiers de passer les différents tests que nous vous présenterons dans les prochaines trois heures, dans un climat détendu mais sérieux.

Il est entendu que les résultats à ces tests sont confidentiels et ne seront pas utilisés pour fins de classification ou sélection par la Direction du Collège. Les résultats individuels pourront être communiqués à celui qui viendra les demander. Un certain nombre d'entre vous, les plus faibles en lecture, seront invités à participer à un programme intensif de correction qui sera entrepris à l'intérieur de deux cours crédités durant la 2e session.

Les résultats collectifs par groupe seront communiqués à vos professeurs de français qui le désirent, ainsi que les résultats individuels si vous êtes d'accord, en ce qui concerne les résultats aux tests de français.

Avec l'espoir que vous rendrez facile notre tâche en y participant avec bonne volonté, nous vous remercions à l'avance de votre bienveillante attention à cette recherche.

Bien à vous,

Yves Michaud

Thérèse Belzile

Chèr(e) étudiant(e),

Bonjour,

La présente lettre s'adresse aux étudiants sérieux et soucieux de réussir leurs études académiques.

Ton pointage au Test Diagnostique de Lecture manifeste que tu éprouves des difficultés à lire avec efficacité. Or, c'est là une habileté de base pour réussir dans toute discipline, y compris les sciences et les mathématiques. Cette habileté est particulièrement importante en sciences humaines et en français où le volume de lecture oblige à lire vite et efficacement.

Des recherches ont démontré que des gens intelligents ont des problèmes de rendement académique parce qu'ils ne savent pas bien lire et manquent de méthode de penser et d'apprendre qui soit très bonne. Et ce sont là des habiletés qui peuvent être développées par apprentissage.

Durant la prochaine session, au Cegep de Rosemont, cent vingt étudiants faibles en lecture auront l'opportunité de participer à un projet expérimental d'amélioration de la lecture. Certains prendront deux cours crédités, l'un en psychologie, l'autre en français. D'autres étudiants prendront un cours en psychologie qui sera crédité; d'autres prendront un cours en français et qui sera crédité. Dans le cours de psychologie, on enseignera les principes de l'apprentissage, de la motivation et de la maîtrise du comportement. Dans le cours de français on enseignera les techniques qui feront de chacun des lecteurs efficaces. Enfin, selon le principe reconnu que la meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner, il sera possible à certains étudiants d'enseigner de devenir tuteurs auprès d'élèves de septième année de Secondaire, élèves qui ont aussi des problèmes de lecture. Ces étudiants seront donc tuteurs d'un élève sur une période de 10 semaines, lui montrant les méthodes et techniques apprises en français et en psychologie. Ceci se fera à raison d'une heure par semaine avec le concours d'une école secondaire des environs. Une expérience semblable réalisée dans deux Cegeps anglophones a eu des succès retentissants.

Le Ministère de l'Education a cru bon de subventionner ce projet.

Près de 600 étudiants de Rosemont ont déjà accepté de passer le Test Diagnostique de Lecture, première étape du projet. C'est là un signe de l'intérêt pour la présente recherche et

pour une amélioration individuelle du rendement de chacun sur le plan académique. C'est aussi là une étape importante vers l'amélioration des habiletés de l'étudiant et des méthodes d'enseignement.

Le programme du projet offre:

1) 2 cours du programme régulier qui est le vôtre, mais qui seront faits selon les méthodes et techniques du projet, et qui seront crédités pour chacun comme cours réguliers, soit

   psychologie 350 - 901 sous un nouveau titre.

   français 601 - 111 sous un nouveau titre.

2) la chance de mettre en pratique les habiletés développées dans une expérience intéressante sur le terrain.

3) la chance d'aider quelqu'un d'autre à améliorer efficacement son rendement académique.

Si tu désires participer à ce programme d'amélioration de la lecture, il suffit de remplir la feuille d'application ci-jointe. Si tu es choisi pour participer, tu recevras des instructions sur la façon de t'inscrire pour l'horaire de cours de la session.

Toute question sur le programme peut être adressée par écrit ou par contact personnel à Yves Michaud, département de psychologie, local A-310-6, tél. 376-1620 (poste 287), ou à Thérèse Belzile, département de français, local A-428-3, tél. 376-1620 (poste 283).

Recherche en Lecture au niveau collégial
L'Equipe de Rosemont

Yves Michaud
Thérèse Belzile

RECHERCHE EN LECTURE

Fiche d'information

NOM _____ CODE PERMANENT _____

AGE _____ FICHE NO _____

SEXE _____

SECONDAIRE FAIT A L'ECOLE _____

PROGRAMME SUIVI (Sciences - Sciences sociales - etc.) _____

_____

NOMBRE D'ENFANTS dans la famille _____

RANG à la naissance (1er, 2e, 3e, 4e, etc.) _____

AGES des enfants _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____.

ENFANT UNIQUE oui _____ non _____

JUMEAU (JUMELLE) oui _____ non _____

CADET oui _____ non _____

PARENTS à la maison père _____ mère _____, si un seul, depuis quand: _____ années

Combien d'adultes demeurent à la maison _____

Demeurez-vous à la maison familiale oui _____ non _____

si non, depuis combien de mois _____

Langue parlée à la maison _____

Niveau d'éducation de la mère: primaire/secondaire/collégial/université/degré univ.

Niveau d'éducation du père: primaire/secondaire/collégial/université/degré univ.

Age de la mère: _____

Age du père: _____

Chèr(e) ami(e),

ton résultat au Test Diagnostique de Lecture se lit comme suit:

Vitesse	_____	mots à la minute.
Vocabulaire	_____	percentile.
Compréhension	_____	percentile.
Total	_____	percentile.

Interprétation générale.

_____ 1) ton habileté en lecture est suffisante et ne constitue pas un problème. Bonne chance à Rosemont.

_____ 2) il se peut que la lecture soit pour toi un problème, mais c'est dû moins à tes manques d'habiletés en lecture qu'à d'autres facteurs comme langue seconde, etc.

_____ 3) la lecture semble un réel problème pour toi. Tu es éligible pour participer au programme d'amélioration des habiletés de lecture dans le cadre du projet actuel. Si tu désires t'améliorer, tu n'as qu'à remplir la formule d'application ci-jointe.

Il y aura un nombre limité de places. Ceux qui demanderont plus tôt auront plus de chances d'être choisis pour participer et d'avoir une place réservée.

D'autre part, le programme ne coûte financièrement que le matériel habituel de classe, étant conçu à l'intérieur des cours. Ceux-ci de plus sont crédités.

Recherche en Lecture au niveau collégial
L'Equipe de Rosemont

Yves Michaud
Thérèse Belzile

FORMULE D'APPLICATION

au Programme d'amélioration des habiletés de lecture.

NOM _____

ADRESSE _____

_____

TELEPHONE _____

ETUDIANT No. de FICHE D'INFORMATION _____

CONCENTRATION au GEGEP (v.g. Techniques administratives, etc.)

_____

Mon résultat au Test de Lecture a été

1 _____

2 _____

3 _____

Veuillez écrire sur l'enveloppe l'adresse suivante:

Recherche en lecture au niveau collégial
L'Equipe de Rosemont
Yves Michaud / Thérèse Belzile
Département de psychologie
A - 310 - 6.

Remettez l'enveloppe au local A - 310 - 4, s'il y a lieu.

Rappelez-vous que vous aurez plus de chances de participer au programme si vous remettez votre enveloppe au plus tôt. Premiers arrivés, premiers servis.

OUI_____ je désire participer au programme d'amélioration.

NON_____ je ne désire pas participer au programme d'amélioration.

COURS 350 - 901

AUTO - MAITRISE DU COMPORTEMENT

PROJET D'EVALUATION: TRAVAIL DE SESSION

DEFINITION DU PROBLEME _____

ANALYSE DE RENFORCEMENTS _____

PROCESSUS D'ENREGISTREMENT (DOSSIER) _____

ANALYSE DE LA SITUATION ANTECEDENTE _____

COLLECTION DES DONNEES (POINTS DE DEPART) _____

MODELE DE PROGRAMME _____

Contrôle de la situation antécédente
utilisation des renforcements
Façonnement du comportement-cible

DISCUSSION ET ANALYSE DU PROGRAMME _____

GRAPHIQUES _____

CONNAISSANCE GENERALE DES CONCEPTS PSYCHOLOGIQUES _____

TOTAL _____

COLLEGE

DE

ROSEMONT

PLAN DE COURS

département: Français

cours: Lecture (601-211)

session: hiver 1978

préparé par: Thérèse Belzile

bureau: A - 428 - 3

INTRODUCTION

Ce cours a pour but d'améliorer la compétence de l'étudiant en lecture. Pour arriver à réaliser cet objectif, il faudra que l'étudiant effectue plusieurs exercices au niveau des différentes techniques essentielles pour faire une bonne lecture. L'objectif général consiste donc à rendre chaque étudiant bon lecteur en lui faisant faire des exercices pour améliorer:

1. la vitesse et la compréhension en lecture
2. la méthode d'étude et de travail
3. le vocabulaire

Ce cours est inscrit dans un programme de recherche sur la compétence en lecture. Une partie de ce programme consiste à permettre à quelques étudiants de transmettre les connaissances acquises à des étudiants du secondaire I afin d'améliorer la compétence en lecture de ces derniers. Les étudiants choisis deviennent tuteurs et rencontrent leurs pupilles une heure par semaine pendant dix semaines.

Les étudiants qui suivent parallèlement le cours de psychologie 901 recevront au cours des premières semaines une formation qui leur permettra d'être de bons tuteurs. Le cours de français leur fournira les techniques spécifiques à la lecture.

Les étudiants qui ne sont pas inscrits au cours de psychologie recevront quand même la formation de tuteur au cours des premières semaines.

COMPETENCE EN LECTURE

Parmi les aptitudes à acquérir, on retrouve:

1. rapidité à lire (vitesse de lecture)
   - lecture-trombone
   - lecture-réveille-matin

2. vocabulaire
   - exercices: les préfixes, les suffixes
     les racines et leur sens
     les mots dans leur contexte

3. compréhension
   - exercices: trouver l'idée principale
     comprendre la structure d'un passage
     retenir les détails
     trouver le but de l'auteur
     remarquer l'enchaînement
     prévoir les événements

4. techniques d'étude
   - au cours du semestre, on présentera à l'étudiant différentes méthodes de travail et on lui demandera de mettre ces techniques en pratique.

   Exemples:
   - comment parcourir rapidement un texte pour en avoir une idée générale
   - comment trouver rapidement une réponse à une question précise
   - comment prendre des notes de lecture
   - comment faire un travail de recherche

5. solutions aux problèmes du tuteur
   - aussitôt que les rencontres tuteur-élève seront commencées, on consacrera une demi-heure par semaine à la discussion des problèmes généraux et spécifiques au tutorat.

EVALUATION

Les résultats de l'étudiant seront basés sur son progrès personnel au niveau de chacun des champs d'étude pratiqués en classe. La présence au cours est donc essentielle et sera contrôlée.

L'étudiant aura en main son "Journal de bord" qui lui permettra d'enregistrer toutes ses activités au cours de la session.

De plus, l'étudiant devra compléter un rapport qui devrait être le résumé de ses dix rencontres tuteur-élève.

Chaque fois que l'étudiant aura complété la lecture d'un livre, au cours du présent semestre, il remplira une fiche de lecture semblable à celle-ci:

NOM DE L'ETUDIANT _____

AUTEUR: nom: _____ prénom: _____

TITRE DU LIVRE: _____

NIVEAU D'INTERET: _____

NOMBRE DE PAGES: _____ niveau de fifficulté: _____

BREF RESUME DU CONTENU _____

_____

_____

_____

n.b.: niveau d'intérêt: situer le livre dans une échelle comme:
1. excellent, recommandé; 2. très bon; 3. bon;
4. passable; 5. médiocre, impossible de lire au complet.

EVALUATION

PREMIERE PARTIE

Vitesse et compréhension — total: 25 points

a) feuilles de lecture-réveille-matin — 1. _____ (5)
b) feuilles de lecture-trombone — 2. _____ (5)
c) graphiques sur le temps de lecture — 3. _____ (5)
d) fiches de lecture-nombre — 4. _____ (10)

Votre total: _____

DEUXIEME PARTIE

Vocabulaire — total: 15 points
Contrôle — 1. _____ (10)
Autre — 2. _____ (5)

Votre total: _____

TROISIEME PARTIE

Compréhension — total: 15 points
Contrôle — 1. _____
Autre — 2. _____

Votre total: _____

QUATRIEME PARTIE

Rapports — total: 30 points
Rapport du tuteur — 1. _____

Votre total: _____

CINQUIEME PARTIE

Points boni — total: 15 points

Votre total: _____

GRAND TOTAL: _____

MESURE DE PREFERENCE LATERALE

Nom _____

Ecole _____ Age _____ Sexe _____

Couleur des yeux - Bleus _____ bruns _____ verts _____

noisettes _____ gris _____ noirs _____

Langues - 1ère langue _____ 2e langue _____

3e langue _____

Préférence de Latéralité

Pour chaque question encerclez la réponse qui vous décrit le mieux.

1. La plupart des gens ont tendance à pencher la tête légèrement. Penchez-vous votre tête à droite ou à gauche?

   gauche _____ droite _____ ni l'un ni l'autre _____

2. De quelle main vous servez-vous de la gomme à effacer?

   gauche _____ droite _____ les deux _____

3. De quel oeil vous servez-vous pour regarder par un trou de serrure ?

   gauche _____ droit _____ les deux _____

4. Si vous vouliez écouter une conversation derrière une porte fermée, quelle oreille placeriez-vous contre la porte pour mieux entendre ce qui se dit?

   gauche _____ droite _____ les deux _____

5. De quel pied frappez-vous une balle?

   gauche _____ droit _____ les deux _____

6. Si vous deviez regarder dans une bouteille foncée pour en vérifier la quantité du contenu, de quel oeil vous serviriez-vous?

   gauche _____ droit _____ les deux _____

7. Dans quelle oreille placeriez-vous l'écouteur d'un radio transistor?

   gauche _____ droite _____ les deux _____

8. Avec quelle main enlevez-vous la première carte d'un jeu de cartes quand vous servez?

gauche _____ droite _____ les deux _____

9. Quel oeil employez-vous pour viser avec un fusil?

gauche _____ droit _____ les deux _____

10. Si vous deviez monter sur une chaise, quel pied placeriez-vous d'abord sur la chaise? (faites-le si vous n'êtes pas sûr)

gauche _____ droit _____ les deux _____

11. De quelle main jetez-vous une balle pour frapper une cible?

gauche _____ droite _____ les deux _____

12. De quelle main dessinez-vous?

gauche _____ droite _____ les deux _____

ECHELLE D'ATTITUDE ENVERS LA LECTURE (ESTES 1971)

1. La lecture est pour apprendre et non pour le plaisir.
2. L'argent dépensé pour l'achat de livres est de l'argent bien dépensé.
3. On n'a rien à gagner à lire des livres.
4. Les livres causent l'ennui.
5. Lire est une bonne façon d'employer son temps libre.
6. Se prêter des livres en classe est une perte de temps.
7. La lecture est un passe-temps qui me convient.
8. La lecture n'est bonne que pour ceux qui ne pensent qu'aux notes.
9. Les livres ne sont généralement pas assez bons pour qu'on les finisse.
10. La lecture m'est une source de joie.
11. Je n'ai plus le goût de lire après une heure de lecture.
12. La plupart des livres sont trop longs et ennuyeux.
13. La lecture libre n'enseigne rien.
14. On devrait consacrer plus de temps à la lecture libre durant les heures de classe.
15. Il y a beaucoup de livres que j'espère lire.
16. On ne devrait lire que pour faire ses devoirs.
17. La lecture est une activité dont je peux me passer.
18. On devrait consacrer une certaine partie des vacances d'été à la lecture.
19. Les livres constituent de bons cadeaux.
20. Lire est ennuyeux.

INVENTAIRE DE SOI

Niveau Secondaire

Instructions:

Veuillez indiquer le degré de votre accord ou désaccord pour chacune des phrases dans ce livret en faisant un X dans l'un des espaces sur la feuille de réponses.

A - Complètement d'accord
B - D'accord
C - Pas d'accord
D - Complètement pas d'accord

Par exemple:	A	B	C	D
Je veux être une étoile de cinéma.	( )	( )	(X)	( )
J'aime le gâteau au chocolat.	(X)	( )	( )	( )

Il n'y a ni réponses justes ni réponses fausses, aussi répondez à chaque question aussi honnêtement que vous le pouvez.

N'écrivez pas dans ce livret

Indiquez si vous êtes un garçon ou une fille et écrivez votre âge, votre année au bas de votre feuille de réponse.

Par exemple:

Nom:

Garçon

Age: 12 ans

Année: Sec. I

1. Pour moi, le travail scolaire est bien facile.
2. Je suis satisfait d'être justement ce que je suis.
3. Je devrais m'entendre mieux avec les autres.
4. Ma famille pense que je n'agis pas comme je le devrais.

5. Les gens m'embêtent souvent, sans raison.
6. En général, je ne fais pas ma part du ménage à la maison.
7. Je me sens quelque fois énervé à l'école.
8. Je laisse souvent les autres faire ce qu'ils veulent.

9. J'ai autant d'amis que la plupart des gens.
10. En général personne ne fait beaucoup attention à moi chez nous.
11. Avoir de bonnes notes est important pour moi.
12. On peut me faire confiance autant qu'à n'importe qui d'autre.

13. Les jeunes de mon âge m'aiment bien.
14. Il y a des moments où j'aimerais quitter la maison.
15. J'oublie presque tout ce que j'apprends.
16. Ma famille est étonnée quand je participe à des activités familiales.

17. Je ne suis pas souvent une personne heureuse.
18. Je ne suis pas très souvent solitaire.
19. Ma famille respecte mes idées.
20. Je ne suis pas un très bon élève.

21. Je fais souvent des choses que je regrette plus tard.
22. Les enfants plus vieux ont l'air de m'aimer.
23. Parfois je me conduis mal à la maison.
24. Je me sens souvent découragé à l'école.

25. Souvent je souhaiterais être plus jeune.
26. Je suis habituellement amical envers les autres.
27. Généralement je ne traite pas ma famille aussi bien que je le devrais.
28. Mon professeur me fait sentir que je ne suis pas assez bon.

29. Je suis toujours content de ma façon d'être.
30. On m'aime tout autant que la plupart des autres.
31. Je cause des ennuis à ma famille.
32. Je suis lent à finir mon travail scolaire.

33. Je ne suis pas souvent aussi heureux que j'aimerais l'être.
34. Je ne suis pas aussi beau que la plupart des gens.
35. Je n'ai pas beaucoup d'amis.
36. Avec ma famille je me sens libre de tout questionner.

37. Même quand j'ai quelque chose à dire, souvent je ne le dis pas.
38. Quelquefois je suis parmi les derniers à être choisi pour former une équipe.
39. Je sens que ma famille me fait toujours confiance.
40. Je lis bien.

41. J'ai du mal à me faire des amis.
42. Ma famille me viendrait en aide si j'avais n'importe quel ennui.
43. Je ne réussis pas à l'école aussi bien que je le voudrais.
44. Je trouve qu'il m'est difficile de parler devant la classe.

45. Quelquefois j'ai honte de moi.
46. J'aimerais avoir plus d'amis intimes.
47. Ma famille souvent attend trop de moi.
48. Je ne travaille pas très bien à l'école.

49. Je ne suis pas une si bonne personne que je le voudrais.
50. Parfois on a du mal à devenir mon ami.
51. J'aimerais être quelqu'un d'autre.
52. En général on ne s'amuse pas beaucoup en ma compagnie.

53. Je suis une personne importante pour ma famille.
54. On pense que je suis un bon élève.
55. Je ne suis pas très sûr de moi.
56. Souvent je n'aime pas être avec d'autres enfants.

57. Ma famille et moi nous amusons bien ensemble.
58. Il y a des moments où j'aimerais laisser tomber l'école.
59. Je peux toujours prendre soin de moi.
60. Bien des fois j'aimerais être plutôt avec des enfants plus jeunes que moi.

61. En général ma famille ne fait pas attention à mes sentiments.
62. On ne peut pas me faire confiance.

ECHELLE D'ANGOISSE ET DE SATISFACTION SCOLAIRES

Entrevues où il est question de:

1. _____ manque d'estime de soi vis-à-vis du rendement scolaire.
2. _____ estime de soi vis-à-vis du rendement scolaire.
3. _____ humiliation par le professeur vis-à-vis du rendement scolaire.
4. _____ louange par le professeur vis-à-vis du rendement scolaire.
5. _____ humiliation par les camarades de classe vis-à-vis du rendement scolaire.
6. _____ louange par les camarades de classe vis-à-vis du du rendement scolaire.
7. _____ être ignoré par le professeur.
8. _____ être accepté par le professeur.
9. _____ manque de goût ou anxiété (crainte d'échec) au sujet d'examens ou de projets scolaires.
10. _____ sentiment de bonheur ou de confiance accrue au sujet de la réussite scolaire.
11. _____ manque de goût ou ennui à l'école.
12. _____ satisfaction et intérêt dans les activités scolaires.
13. _____ anxiété concernant les projets d'études futures et la réussite financière future.
14. _____ confiance accrue concernant les projets d'études futures et la réussite financière future.
15. _____ ennui durant les cours.
16. _____ intérêt dans les activités de classe.
17. _____ atmosphère oppressive de l'école (l'école est comme une prison).

18. _____ satisfaction d'être à l'école.

19. _____ conflits avec les parents au sujet du rendement scolaire.

20. _____ satisfaction des parents au sujet du rendement scolaire.

21. _____ conflits avec les parents au sujet du temps passé à faire les devoirs.

22. _____ pas de conflit ou de désaccord avec les parents au sujet du temps passé à faire les 'evoirs.

23. _____ autre raison.

NOM DE LETUDIANT _____

DATE DE L'ENTREVUE _____

NOM DE L'ORIENTATEUR _____

Veuillez cocher (✓) la raison ou les raisons de l'entrevue avec le client. Passer tous les formulaires au chef de section à la fin de chaque semaine.

COPIE

Montréal, le 17 mai 1977

M. Mme Hurtubise
1541, Papineau
Longueuil, P.Q.

L'expérience que m'a donnée le cours de Psychologie 901 fut très appréciée. Il faut dire que c'était la première fois que j'avais l'occasion d'expliquer à une jeune adolescente les bonnes règles de la lecture. J'ai bien adoré cela. Je peux dire que Lucie a beaucoup de talent.

Mlle Hurtubise a fait un progrès grandiose dans sa vitesse. Lors de la dernière mesure, elle lisait 208 mots par minute comparé à 115 m.m.. Pour ses habiletés:

Découverte de l'idée principale: moyen (2) à très bon (4)
Détail: bon (3) à très bon (4)
Suite dans les idées: moyen (2) à très bon (4)
Généralisation: médiocre (1) à bon (3)
Analyse d'un roman: médiocre (1) à moyen (2)
Remplir la fiche de lecture: médiocre (1) à moyen (2)
Organisation de son travail: moyen (2) à très bon (4)
Indépendance: médiocre (1) à très bon (4)
Attitude positive: bon (3) à excellent (5).

Vous pouvez constater avec ces résultats le progrès étonnant de votre jeune fille (étudiante). Elle s'est mérité en tout 239 points. Elle a lu 10 livres en plus des différents articles de journaux que je lui apportais ainsi que par son initiative.

J'aimerais ouvrir une parenthèse pour vous parler du contrat d'été. Ce contrat est l'étape intermédiaire entre ce que Lucie a vécu lors de ces 10 semaines en ma compagnie et l'étape finale. Ce programme a pour but de lire plusieurs livres durant son été et au début de septembre, elle devra me présenter ses améliorations. A cette fin, je prendrai l'initiative de communiquer avec elle pour fixer un rendez-vous. Je lui ai expliqué dans les moindres détails comment procéder. A la fin de ce contrat, elle sera prête à affronter seule le plaisir de la lecture. Je compte sur vous pour l'encourager dans ses efforts.

Pour avoir un meilleur rendement, je lui ai recommandé de ne pas laisser tomber le programme et de travailler ses points faibles comme l'analyse d'un roman i.e. sortir le sens de l'idée principale et de cette façon, elle aura moins de difficulté à étudier dans les moindres détails tout un livre. Je lui conseille aussi de travailler sa généralisation. Ce terme veut dire de pouvoir trouver plusieurs sens à un mot.

Ex: OURS
zoologie: animal
astronomie: groupement d'étoiles
figuratif: homme qui fuit la société.

En terminant, je lui souhaite bonne chance dans ses efforts. Je vous demande de bien vouloir lui rappeler de communiquer avec moi en juillet et août après 7 hres. p.m. sauf les week-ends. De cette façon, je pourrai me préparer pour la rencontre au mois de septembre.

En espérant une grande amélioration, je vous saurais gré de bien vouloir accepter tous mes remerciements pour la coopération que vous apportez.

Bien à vous,

Christian Joyal
253-2361

15-3110

Imprimé au collège Ahuntsic